



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación

Inclusión de tecnologías digitales en la formación de los
Profesores de Educación Inicial de gestión estatal
en Bahía Blanca.

Autora: Micaela Agustina Nieva

Directora: Mg. Laura Iriarte

Co-Directora: Esp. Mabel Díaz

BAHÍA BLANCA

2024

Esta tesina se presenta como trabajo final para obtener el título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Contiene el resultado de la investigación desarrollada por Micaela Agustina Nieva, en la orientación Educación en Entornos Virtuales, bajo la dirección de Mg. Laura Iriarte y la codirección de Esp. Nilda Mabel Diaz.

Resumen

La presente investigación tiene como propósito describir los saberes que sustentan las tecnologías digitales en el profesorado de educación inicial perteneciente al Departamento de Ciencias de la Educación (UNS) y en el Instituto Superior de Formación Docente N°3 “Dr. Julio César Avanza”, desde la perspectiva de docentes y estudiantes.

Para ello, se llevó a cabo una revisión de antecedentes y una construcción teórica, que se detalla en los primeros capítulos de la obra. Se optó por una metodología cualitativa mediante la cual se entrevistó a docentes y se encuestó a estudiantes de las materias “Práctica docente IV: Residencia” (UNS) y “Campo de la práctica Docente IV” (ISFD N°3).

Se pudo reconocer la convivencia de tres ejes de análisis: las concepciones y los sentidos subjetivos de docentes y estudiantes acerca de las tecnologías digitales, los saberes y los usos que circulan en relación a ellas y las posteriores demandas de formación de docentes en tecnologías digitales. Inicialmente, las concepciones y los sentidos subjetivos se construyen en el transcurso de formación, entendiéndola como un proceso que evidencia rupturas y continuidades acerca de las reconfiguraciones sobre lo tecnológico en el campo educativo.

Como parte de las conclusiones, se registró una amalgama de prácticas de inclusiones efectivas y genuinas (Maggio, 2012) que consideran la presencia de estas tecnologías en el campo de la formación docente y la manera en que se van reconfigurando relacionamente. Se puede reconocer la inserción progresiva de las tecnologías digitales en la formación, en el marco de una determinada trama institucional.

Palabras clave: formación de docentes- tecnologías digitales- saberes- inclusión genuina- profesorado de educación inicial

Índice

Capítulo I: Introducción.....	1
Capítulo II: Estado del arte	4
Capítulo III: Perspectivas teóricas asumidas.....	7
3.1 Concepciones epistemológicas de la formación y de la práctica.....	7
3.2 La formación de docentes y la formación docente inicial	9
3.3 Acerca de los saberes en la formación docente inicial	10
3.4 Formación de docentes y tecnologías digitales.....	15
Capítulo IV: Acerca de la formación de docentes para el nivel inicial en Argentina.	19
4.1 Nuevas reglamentaciones para configuración de la formación de docentes para el nivel inicial	20
4.2 Acerca de las instituciones implicadas	22
4.2.1 La formación de docentes en las universidades.....	22
4.2.2 La formación de docentes en los Institutos de Formación Docente	23
Capítulo V: Decisiones metodológicas	25
Capítulo VI: Saberes sobre las tecnologías digitales en el contexto de la formación docente inicial	28
6.1 Las concepciones y los sentidos subjetivos de docentes y estudiantes acerca de las tecnologías digitales	28
6.1.1 Vinculadas a la inclusión de las tecnologías digitales	28
6.2 Los saberes y usos que circulan en relación con las tecnologías digitales.....	34
6.2.1 Saber usar las herramientas tecnológicas.....	34
6.2.2 Saber incluir las tecnologías digitales.....	41
6.2.3 Facilitadores y obstaculizadores del trabajo con tecnologías digitales.....	53
6.3 Demandas de formación de docentes en tecnologías digitales	55

6.4 Emergentes de la investigación	64
6.4.1 Inteligencia Artificial en la educación	64
6.4.2 Las características actuales del estudiantado	64
Capítulo VII: Conclusiones y consideraciones finales	65
Referencias bibliográficas	68
Documentos consultados	74
Anexo	76
1.1 Gráficos y Cuadros pertenecientes al análisis de los datos	76
Gráfico 1. Recursos tecnológicos	76
Gráfico 2. Motivos de elección de los recursos tecnológicos.....	76
Gráfico 3. Frecuencia de uso de los dispositivos tecnológicos	77
Gráfico 4. Implementación tecnológica.....	77
Gráfico 5. Tecnologías en las planificaciones	78
Cuadro N° 2. Aportes de las tecnologías digitales a la formación docente.....	78
1.2 Protocolo de encuesta a estudiantes avanzadas del Profesorado de Educación Inicial de la UNS y del ISFD N°3	79
1.3 Protocolo de entrevista semiestructurada a docentes del Profesorado de Educación Inicial de la UNS y del ISFD N°3	84

Capítulo I: Introducción

La presente tesina se propone describir los saberes que sustentan la inclusión de las tecnologías digitales en los profesorados de educación inicial en instituciones de gestión estatal de la ciudad de Bahía Blanca, desde la perspectiva de las/los¹ docentes y estudiantes.

En Argentina, la formación de docentes históricamente se organiza dentro del nivel de enseñanza superior en dos circuitos paralelos: Institutos Superiores de Formación Docente y Universidades (Alliaud y Feeney, 2014). Estas instituciones materializan distintos matices y exigencias dependiendo del contexto social, político, económico y cultural, donde muchas de sus tensiones actuales son producto de las tradiciones², los paradigmas respecto al rol del docente y las políticas de Estado que se establecen. Asimismo, el proceso formativo lleva consigo los rasgos idiosincráticos de cada institución, lo cual imprime huellas particulares en las propuestas curriculares que producen (Davini, 1995). Por consiguiente, avanzar en el estudio de la formación de docentes en términos de *campo* implica comprenderlo e interpretarlo como un espacio signado por diversas fuerzas que entran en juego en el marco de una red de relaciones de poder. Entender las problemáticas y los desafíos que enfrenta el sistema formador en general, y cada institución en particular, supone tener en cuenta las interrelaciones entre su evolución como construcción histórico-política y los conflictos de poder que se producen entre actores e instituciones que interactúan en ese campo (Davini, 1995).

El interés por esta temática comienza a suscitarse durante el cursado de la Licenciatura, sobre todo en función de diferentes actividades académicas³ y los ejercicios desarrollados en el marco de la materia “Investigación Educativa II” (2019). Estos primeros acercamientos inauguraron una serie de interrogantes respecto a los espacios de formación de docentes en la ciudad, y sus procesos de enseñanza y aprendizaje en relación con las tecnologías digitales.

En efecto, desde la investigación se formulan nuevas preguntas en la búsqueda de diversos sentidos para reflexionar acerca de la formación docente inicial en

¹ En esta primera expresión se utilizaron los artículos los/las en adhesión al cuestionamiento del uso hegemónico del masculino. De aquí en adelante se hará uso del femenino con el propósito de visibilizar que el nivel inicial es un espacio ampliamente constituido por mujeres.

² Davini (1995) elabora este concepto y lo define como configuraciones de pensamiento y de acción construidas históricamente. Se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están internalizadas e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos.

³ Dentro de estas actividades se encuentran las Jornadas Nacionales Prof. María Eva Rossi (2019).

tecnologías digitales en el nivel superior, ante la evidencia necesaria de la mediación tecnológica para enseñar y aprender, para repensar la enseñanza y visitar lo hecho (Garbarini et al, 2020).

La investigación se enmarca en la Didáctica de Nivel Superior, como un ámbito relacional práctico-disciplinar que estudia e interviene en los procesos de enseñar y aprender, atendiendo a las características del nivel (Lucarelli y Del Regno, 2015). En particular, desde esta didáctica específica se pueden comprender las transformaciones permanentes que atraviesan tanto los campos que son objeto de enseñanza como a los actores que se encuentran inmersos en ella. Abordar este tema implica el desafío de indagar en dos instituciones con tradiciones, formas de organización y dinámicas diferentes.

En función de lo planteado, surge una serie de interrogantes detallados a continuación: ¿qué saberes sustentan la inclusión de las tecnologías digitales en el profesorado de educación inicial en el Departamento de Ciencias de la Educación (Universidad Nacional del Sur) y en el Instituto Superior de Formación Docente N°3? ¿Cuáles son los sentidos subjetivos que las estudiantes le atribuyen a las tecnologías digitales en su formación docente inicial? ¿Qué concepciones acerca de las tecnologías digitales en la formación superior manifiestan las docentes? ¿Qué demandas de formación de docentes en tecnologías digitales surgen por parte de docentes y estudiantes?

En relación con las preguntas anteriormente presentadas, el objetivo general de la investigación es describir los saberes que sustentan las tecnologías digitales en el profesorado de educación inicial perteneciente al Departamento de Ciencias de la Educación (UNS) y en el Instituto Superior de Formación Docente N°3 "Dr. Julio César Avanza", desde la perspectiva de docentes y estudiantes.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Identificar los sentidos subjetivos que las estudiantes le atribuyen a las tecnologías digitales en su formación docente inicial.
- Caracterizar las concepciones sobre las tecnologías digitales en la formación superior desde la perspectiva de las docentes.
- Identificar los saberes y usos que circulan en relación con las tecnologías digitales, desde la perspectiva de docentes y estudiantes.
- Reconocer las demandas de formación de docentes en tecnologías digitales que manifiestan docentes y estudiantes en el marco de su experiencia formativa.

Se trata de una investigación situada, que realiza una contribución al conocimiento a escala local (Bahía Blanca). Se considera que aporta a un tema que forma parte de los debates actuales del campo de las Ciencias de la Educación y de la agenda pública, vinculando la educación con la cultura digital, específicamente a los campos de la Didáctica General, la Didáctica de Nivel Superior y la Tecnología Educativa.

Estos conocimientos permitirán elaborar un diagnóstico sobre la situación educativa de la formación docente inicial de los profesorados del nivel inicial en relación con las tecnologías digitales, a escala local. De tal modo, podría utilizarse como insumo para un análisis más profundo del nivel superior, para la revisión curricular de los planes de estudio y programas, para diseñar propuestas de formación de docentes, para habilitar futuros procesos de autoconocimiento y para la toma de decisiones en vistas de la transformación de las prácticas de formación de docentes y, de este modo, cobra un carácter político y público, similitud que comparte con la formación docente (Camilloni, 2011).

La metodología adoptada se enmarca en un enfoque cualitativo, el cual permite una interpretación exhaustiva y profunda de las dinámicas que emergen en la interacción *in situ* de los actores educativos, considerando las particularidades contextuales y subjetivas que caracterizan estos entornos.

En función de los objetivos planteados, la tesina se encuentra estructurada en seis capítulos. En primer lugar, se plantea el estado del arte respecto a la temática abordada. En segundo y tercer lugar, se desarrolla el marco teórico, que proporciona conceptos, definiciones y teorías relacionados con el problema de investigación, además de contextualizarlo históricamente. En cuarto lugar, se describen las decisiones metodológicas, que ilustran la forma en que se recogieron, analizaron e interpretaron los datos y cómo se aborda el problema de investigación planteado. En quinto lugar, se propone el análisis acerca de los saberes sobre las tecnologías digitales en el contexto de la formación docente inicial, desde la mirada de estudiantes y docentes. Por último, en sexto lugar se exponen las conclusiones arribadas a partir del análisis construido. En esta misma línea, se presentan brevemente algunos planteos que podrían ser utilizados como punto de partida para futuras investigaciones y/o intervenciones.

Capítulo II: Estado del arte

La revisión de antecedentes tiene como objetivo explorar y analizar las principales corrientes, enfoques y estudios vinculados a las problemáticas en relación con la formación de docentes. En un contexto donde la digitalización y el uso de tecnologías se han convertido en elementos clave para la educación contemporánea, resulta esencial comprender cómo se integran las tecnologías digitales en este proceso formativo. Las contribuciones recopiladas abordan la formación de docentes desde una mirada histórica e institucional, desde el campo de la política educativa y desde los aportes de la didáctica en relación con la tecnología educativa, que resultan nodales para avanzar en la comprensión de la temática.

Diversos estudios investigan y/o conceptualizan variadas cuestiones en torno a la formación de docentes que van desde su desarrollo histórico, las tradiciones y tendencias predominantes hasta los desafíos que enfrenta en el contexto contemporáneo (Alliaud, 1993; Davini, 1995; Menghini, 2019, entre otros). A su vez, hay investigaciones acerca de la temática en instituciones superiores y en universidades (Aguerrondo, 2004; Litwin y Maggio, 2006) que intentan confrontar ambos tipos de formaciones: ventajas y desventajas de las universidades o los institutos superiores como instituciones formadoras de profesores. En esta misma lógica, surgen tensiones en torno a concebir esta formación inicial como un sistema o un subsistema formador (Alliaud y Feeney, 2014; Birgin, 2012) o como un conglomerado de instituciones heterogéneas (Vezub, 2007; Menghini y Fernández Coria, 2017).

Otra línea de estudios aborda el tema poniendo el foco en la política educativa, asumiendo que la formación de docentes en tecnologías digitales se inscribe en contextos más amplios, donde muchas de sus problemáticas actuales son producto de las tradiciones de formación de docentes, los paradigmas respecto al rol del docente y las políticas de Estado ya establecidas (Lugo, 2017). Entender la formación de docentes como política pública (Camilloni, 2011; Vaillant, 2014) evidencia la necesidad de abordar los desafíos y mejoras relacionados con la formación de profesores en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) anclados en un proyecto mayor de Estado y de un conjunto de políticas para las instituciones de formación de docentes. En este punto, autoras como Davini (1998) y Litwin y Maggio (2006) reconocen que los desafíos políticos relacionados con esta problemática tienen que ver con la puesta en marcha de cambios curriculares en la estructura y en los contenidos de la formación de docentes. La tarea

esta última será desarrollar el potencial pedagógico de las TIC.

Desde el campo de la didáctica, se estudia y analiza la utilización de las TIC en contextos de alta disposición tecnológica. Maggio (2012) invita a pensar las tecnologías como una mediación, de manera transversal, en el marco de las propuestas formativas. El rol de la tecnología en educación inicialmente se concebía como artefactual, en tanto existieran aparatos que la materializan en las aulas, para pasar a existir en la actualidad como elemento indisociable de las propuestas pedagógico-didácticas (Lion, 2000; Litwin, 2009). Dentro de esta misma línea, Dussel (2011) realiza una investigación centrada en el uso de las TIC por los docentes y pone en discusión el hecho de que su mera incorporación mejore automáticamente los aprendizajes.

En el ámbito local, Iriarte *et al.*⁴ (2019) investigan acerca de la presencia de las TIC en la enseñanza del Profesorado de Educación Primaria (UNS). Abarcan el estudio de las TIC tomando en cuenta su uso en las prácticas de enseñanza y en el desarrollo profesional. Desde allí se propone estudiar la relación entre políticas, planes, programas, sujetos y prácticas en relación con el nivel primario de la enseñanza, contemplando la formación inicial de docentes, así como el nivel propiamente dicho.

Canova (2020) hacen referencia a la formación inicial, ya que la práctica de residencia por la que transitan las estudiantes y docentes del profesorado de educación inicial se sitúa en dicha formación. Asimismo, resulta de gran interés hacer mención a la formación continua, en tanto la misma incluiría a las/os docentes y las/os ayudantes a cargo de las materias como a las/os docentes coformadores⁵, quienes al estar en contacto con las/os estudiantes continúan formándose. Además, se observa la importancia de reconocer a las coformadoras y su función como parte fundamental de la formación docente inicial.

Aportes como los de Selesán (2021), Fernández (2022) y Nyez (2022), retoman la inclusión de las tecnologías digitales en el marco de investigaciones situadas realizadas desde la UNS. La primera de ellas la aborda desde la formación docente inicial de los profesorados orientados al nivel medio, a través de las propuestas de enseñanza y de los

⁴ Esta investigación fue realizada por Iriarte, Ortiz de Rosas, Nyez y Sansberro, integrantes del Proyecto de Grupo de Investigación (PGI) titulado “La educación primaria: sujetos, prácticas y políticas en contexto”, desde la Escuela Normal Superior (ENS) de la Universidad Nacional del Sur (UNS).

⁵ Las/os coformadoras/es son aquellas/os docentes que se encuentra en las salas o aulas y reciben a las/os estudiantes residentes del cuarto año de los profesorados en educación inicial o primaria. También se las/os conoce bajo de denominación de maestra orientadora o tutora. De acuerdo con los planteos de Foresi (2009), dicho término implica que entre estudiante y docente exista una actividad colaborativa dentro del proceso formativo.

sentidos otorgados por los estudiantes en cuanto al desarrollo de competencias digitales. En segundo lugar, Fernández lo hace mediante la interpretación de las TIC como contenidos y las formas que adquieren en las propuestas de enseñanza de las/os docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. En cambio, Nyez (2022) busca comprender la formación de docentes en tecnologías digitales para la inclusión educativa en escuelas primarias rurales, haciendo hincapié en reconocer cuál fue el lugar y uso de las tecnologías en las prácticas llevadas adelante por docentes en el trayecto educativo de un alumno con discapacidad motriz. Las investigaciones presentadas se desarrollan en el marco de la emergencia sanitaria debido al Covid-19 y de clases virtuales no presenciales.

En contexto de pandemia, autores como Lion (2020) y Taboada y Álvarez (2021) han investigado y señalado que es necesario desarrollar habilidades que faciliten el aprendizaje en un mundo cada vez más complejo. Fue urgente reinventar la lógica de lo presencial y enseñar con la inclusión de tecnologías digitales. Ante ello, tanto docentes como estudiantes, generaron diversas estrategias, recursos y actividades que reconfiguraron sus saberes en los nuevos escenarios virtuales (Dussel et al., 2020).

Este acercamiento permite dar a conocer algunas líneas de indagación que atraviesan el campo de la formación docente inicial en tecnología. Los trabajos, en sus diferentes experiencias de investigación, suelen centrarse en el cruce entre los estudios de la formación de docentes y la tecnología educativa, en el marco de la Didáctica de Nivel Superior. La posibilidad de rastrear en producciones previas evidencia la necesidad de sentar precedente sobre la temática en Bahía Blanca, teniendo en cuenta las peculiaridades que las tecnologías digitales imprimen en las instituciones formadoras de docentes, puntualmente, de nivel inicial y en el campo de las ciencias de la educación en general.

Capítulo III: Perspectivas teóricas asumidas

En este capítulo se abordan los supuestos teóricos referentes a la formación de docentes desde la complejidad, con el objetivo de comprender y reflexionar sobre la integración de tecnologías digitales en la formación y práctica docente en el nivel inicial. Primeramente, se describen las distintas concepciones epistemológicas que subyacen en la mencionada formación, partiendo de un análisis de las palabras y significados que la componen y de cómo éstas/os influyen en la práctica pedagógica. A continuación, el análisis se centra en la formación docente inicial, contemplando sus características, sus objetivos y sus desafíos en el contexto educativo. Posteriormente, se plantea la comprensión de los saberes en esta formación, la cual vislumbra una gran complejidad dada la producción de numerosas y diversas interpretaciones en torno al significado y la noción de saber. Finalmente, se indaga en la relación entre la formación de docentes y las tecnologías digitales, explorando así como su inclusión en las propuestas formativas puede convertirse en saberes, enriquecer y potenciar la enseñanza y el aprendizaje de docentes y estudiantes.

3.1 Concepciones epistemológicas de la formación y de la práctica

La corriente francesa, en especial Ferry (1997), aborda la formación como una dinámica de desarrollo personal e integral, un trabajo sobre uno mismo a través del cual un sujeto se prepara, se “pone en forma” para una determinada práctica profesional. Formarse “...es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos” (p. 13). “Ponerse en forma” requiere que el sujeto actúe y reflexione para perfeccionarla: se apropie de determinados saberes, habilidades, ciertas representaciones del trabajo y/o profesión a ejercer. Es por ello que la formación como proceso articula aprendizajes de diverso tipo, llevados a cabo en diferentes instancias y contextos (Ferry, 1997). A su vez, el sujeto se forma a través de *mediaciones* que pueden desarrollarse con sus formadores, con la bibliografía, las situaciones cotidianas y la relación con los otros (Monetti, 2016). Este proceso de desarrollo personal, a su vez, produce diversas transformaciones asociadas a la identidad del sujeto, de forma profesional tanto como estudiantil.

Por ello, la reflexión sobre los aprendizajes previos y en curso, sobre las perspectivas de los otros y la propia, sobre las prácticas de enseñanza y sobre la biografía escolar son constitutivos del proceso de formación de los sujetos. Souto (2006) comprende la formación como un campo de problemáticas desde la complejidad,

atravesado por lo socio-histórico, lo político-ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo imaginario y lo simbólico como constitutivos del mismo. La formación implica un proceso de largo alcance con fases internas, sucesivos cambios y dimensiones mutuamente influyentes (Davini, 1995).

Tanto la riqueza como la complejidad del objeto de estudio, exigen analizarlo desde una perspectiva que lo haga inteligible sin perder esas cualidades. Es por ello que se recupera a Barbier (2000) y a su abordaje de la práctica como un proceso mediante el cual una realidad se transforma en otra, involucrando la participación de un agente humano; respaldada por fenómenos representacionales (objetivos, intenciones, motivaciones, imágenes) y fenómenos afectivos personales. En otras palabras, estos fenómenos afectivos no están escindidos en la planificación y desarrollo de la práctica, son fenómenos que la orientan y se desarrollan en interacción con ella.

Específicamente en el ámbito de la práctica docente, Achilli (2008) la concibe como producto de las relaciones e interacciones que se desarrollan bajo determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas. A su vez, le imprime un carácter dual: por un lado, como práctica de enseñanza inherente al proceso formativo y, por otro lado, como la apropiación del oficio de enseñar, de cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar.

Al responder a necesidades que se encuentran más allá de las intenciones de los actores directos, la práctica docente se conforma en el entramado de realidades complejas, lo cual implica abordarla "... en su especificidad, en sus rasgos idiosincráticos" (Souto, 2011, p.35). La autora añade que la práctica por sí misma no es formativa sin esa vuelta sobre las propias acciones. El proceso de formación del sujeto implica la reflexión y el análisis sobre las prácticas, lo cual le otorga sentido a las mismas desde una mirada multirreferencial.

Es por ello que en esta investigación se seleccionan las materias de residencia, como espacio privilegiado que implica la observación y la reinterpretación de las características, significados y funciones sociales de la profesión. En este contexto, ocupan un lugar central, ya que permiten a las estudiantes de los profesorados convivir con profesoras en su entorno profesional. La residencia es "... un dispositivo pedagógico de la formación, un lugar y un tiempo pensados para formar, en la práctica, a los futuros docentes" (Souto, *op. cit.*, p. 24).

Desde este enfoque, la autora introduce la noción de dispositivo como una modalidad metodológica que incluye diversos rasgos distintivos. En primer lugar, se lo

identifica como un artefacto, una invención orientada a una finalidad. En segundo lugar, se sitúa en un tiempo y espacio específico, junto con personas y componentes teóricos y técnicos que guían la formación. En tercer lugar, pone a disposición y dispone, "...pone, resuelve, decide, es decir ejerce en este sentido un poder; pero a la vez pone en disposición, crea una situación, prepara, anticipa, propone, genera una aptitud para algún fin, pone en juego potencialidad y posibilidad a futuro" (Souto, 2019, p.6). En cuarto lugar, actúa como facilitador de la formación, en tanto permite al formador/a construir determinadas condiciones para los sujetos en formación que participen de él, de allí su carácter preparatorio y anticipatorio. En quinto lugar, propone una reflexión desde tres perspectivas: la reflexión sobre uno mismo, sobre los formadores y sobre los sujetos en formación.

Por lo tanto, la autora plantea al dispositivo como concepto que emerge de la convergencia de distintas perspectivas. De esta manera, las prácticas, la reflexión y la formación están intrínsecamente conectadas y el enfoque presentado proporciona una herramienta valiosa para analizar estos ámbitos.

3.2 La formación de docentes y la formación docente inicial

Tradicionalmente la formación de docentes ha sido concebida como un campo escindido, cuyos compartimentos se encuentran inconexos: como punto de partida se sitúa la formación docente inicial para luego abrir paso a la formación docente permanente y/o continua. A partir de la revisión crítica de esa perspectiva, surge la concepción de la formación docente como trayecto que se inicia antes del ingreso a la institución (Anijovich et al., 2009). Éste ocurre sobre la base de la historia, la experiencia sociocultural y la socialización, que caracterizan los significados que cada actor le asigna a su trayectoria⁶.

En cuanto a la llamada "formación docente inicial", se entiende como una etapa en la cual se enseña a los docentes los saberes especializados habilitantes para la práctica profesional, de manera sistemática. Este itinerario se formaliza e institucionaliza, siendo lo conceptual tan sólo una de las instancias de enseñanza en la formación de docentes (Gvirtz, 2001)⁷. En concordancia con lo expuesto, Vezub (2004) remarca que esta

⁶ Para entender la noción de trayectoria resulta interesante recuperar los estudios de Pierre Bourdieu, donde la misma remite al sujeto en conjunto con sus experiencias desarrolladas en un campo en particular, en este caso el campo de la formación de docentes. Por lo tanto, las trayectorias configuran, a su vez, una serie de disposiciones y posiciones adaptadas por los actores en un espacio en movimiento, es decir, sometido a transformaciones (Bourdieu, 1999, p.64).

⁷ Citada por Serra (2004).

perspectiva es un tanto reducida, ya que refuerza el carácter disociado de una formación y otra. En líneas generales, la autora hace hincapié en un cambio de paradigma en la enseñanza que genera transformaciones en la formación de docentes, abordándola desde una mirada articulada, compleja y desarrollada a lo largo de la vida.

Recuperar el carácter complejo de la trayectoria escolar supone tener en cuenta el recorrido de los sujetos, bajo la noción de formación docente inicial en tanto trayectoria (Cols, 2008). Este planteo centra su mirada en el sujeto en formación y compromete la intervención de las instituciones formadoras donde se lleva a cabo Alliaud (1998) analiza este mismo concepto y plantea que "...la formación inicial puede considerarse como una segunda fase de un proceso de socialización escolar marcado en su inicio por las etapas formativas previas y seguido por la socialización profesional o formación que se lleva a cabo en el lugar de trabajo" (p.4). Por ello, la formación implica un proceso de largo alcance con fases internas, sucesivos cambios y dimensiones mutuamente influyentes (Davini, 1995).

Con el correr del tiempo los esfuerzos del campo de la formación se concentraron en el despliegue de instancias sistemáticas de preparación docente inicial, con especial énfasis en la formación del magisterio. Como menciona Pinkasz (1992), la dinámica de desarrollo del sistema educativo incide de manera insoslayable en el ámbito profesional de los/as docentes, tanto por su período formativo como por su ámbito de trabajo. Por ello, su constitución demanda ser entendida en relación con los intereses y propósitos que promovieron la expansión y/o diversificación de los distintos niveles y modalidades.

3.3 Acerca de los saberes en la formación docente inicial

En el marco de la formación de docentes en cuestión se entretajan saberes que la regulan y la constituyen. El término saber remite, en palabras de Beillerot (1998), a un proceso que ubica al sujeto en una relación con la realidad, siendo capaz de transformarla y transformarse a sí mismo. Esta noción no agota su finalidad en sí sino en su realización, poniendo especial atención sobre la ejecución, el acto, la práctica. El saber no se designa como saber sino como un vínculo de un sujeto con un objeto. Es un vínculo que permite abordar el develamiento de los saberes en la formación de docentes desde la práctica. Vezub (2016) añade que esta categoría emerge a partir de la interacción con el entorno, de la tarea reflexiva llevada a cabo por docentes al recuperar lo aprendido en su formación inicial o continua. Esto les permite interpretar los desafíos y generar propuestas relacionadas a las problemáticas de la enseñanza.

El saber, o los saberes como los menciona la autora, ha y/o han adquirido una relevancia significativa debido a los cambios producidos en el ámbito social. Por consiguiente, es necesario examinar cómo la formación puede impartir estos saberes mediante prácticas y dispositivos acordes con el modelo pedagógico y la visión docente fundamentada por las instituciones en un contexto específico.

En la práctica docente confluyen diversos saberes que, a modo de amalgama, reúnen saberes provenientes de lo disciplinar, lo curricular y lo experiencial (Tardif, 2004). Al respecto Monetti (2016) realiza una distinción similar de los tipos de saberes, agregando a los anteriores los saberes portados por los/as estudiantes.

Los saberes disciplinares hacen referencia a los distintos campos del conocimiento que se ubican en "... un lugar diferente en cada uno de los estilos en función de las relaciones que establecen con los otros componentes, en especial con la modalidad de enseñanza." (Monetti, 2016, p.4). Los saberes portados por los estudiantes, que son opuestos al saber a enseñar y se pueden hallar en los "...los contenidos a enseñar, explícitos y ocultos, referidos no solamente a la disciplina que se enseña, sino también a lo que se espera de los estudiantes y docentes." (p.4).

Los saberes de la experiencia aluden precisamente a lo experiencial estudiantil y/o laboral, retratado desde la perspectiva de docentes y estudiantes (Tardif, 2004). Son elaborados en la práctica de la profesión, basados en el trabajo cotidiano e incorporados en forma de hábitos y de "saber hacer". A su vez, Vezub (2016) indica que este tipo de saber se manifiesta como una consecuencia de un proceso reflexivo sobre la práctica, es decir, como un camino o vía inductiva, en la que los saberes son utilizados para clarificar, interpretar, profundizar y transformar el punto de vista.

Tardif (2004) incorpora a esta clasificación de saberes a los saberes curriculares, que se expresan por medio de los contenidos, objetivos y métodos que la institución presenta en forma de programas.

A su vez, Monetti (2016) presenta otra manera de organizar los saberes que gira en torno a la complejidad, de manera tal que se necesita de los saberes básicos para aprender los especializados. Cuando se habla de saberes básicos se los sitúa al inicio de la formación, bajo un carácter introductorio y/o elemental, inmutables por largos periodos de tiempo. Su función radica en organizar los futuros aprendizajes de las/os estudiantes. Estos saberes se van complejizando gradualmente a medida que avanza la trayectoria académica de las/os estudiantes, donde se instalan como los saberes especializados. Se vinculan a un área disciplinar o profesional específica, asociada a la investigación y/o a

la docencia.

Vezub (2016) recupera el cuestionamiento central en la discusión del saber, que gira entorno a “... qué maestro buscamos; qué debe saber y poder hacer para afrontar las demandas actuales de su trabajo, de la sociedad y de los sistemas educativos” (p.3). Los grandes grupos de saberes anteriormente mencionados constituyen los saberes clásicos. La autora aborda este tipo de saberes en correspondencia con los planteos de Bromme (1988), Calderhead (1988), Elbasz (1983) y Schulman (1987)⁸, quienes revelan la presencia de cuatro conjuntos de conocimientos que representan los fundamentos clásicos del trabajo docente. En primer lugar, el saber disciplinario. En segundo lugar, la comprensión de las características individuales de los estudiantes, así como de los aspectos culturales y del desarrollo cognitivo. En tercer lugar, el diseño curricular, los planes de estudio y los materiales didácticos. En cuarto lugar, la pedagogía y la enseñanza del contenido: la planificación, la enseñanza, la evaluación, la organización de la clase. Posteriormente, y debido a las transformaciones del contexto, ella agrega al repertorio anterior una nueva serie de saberes vinculados a: “El conocimiento y manejo pedagógico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; las estrategias para enseñar en la diversidad, adaptar la enseñanza a los contextos singulares y a los alumnos respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje y asegurando el derecho a la educación de todos; y las actitudes colaborativas y habilidades para trabajar en equipo: la capacidad de reflexión sobre la práctica y el desarrollo del juicio pedagógico como bases de la formación y del desarrollo profesional permanente.” (Vezub, 2016, p.4).

En primer lugar, es importante señalar que para Vezub (2016), las perspectivas actuales para la formación del profesorado “abogan por un enfoque situacional y práctico de la formación, un saber hacer en situación que permita a los docentes desarrollar su juicio práctico y adaptar la enseñanza a los contextos y grupos de estudiantes específicos” (p. 4).

Además de saberes plurales, son saberes temporales, ya que son adquiridos mediante procesos de enseñanza, de aprendizaje y de socialización provenientes tanto de la historia de vida, de su biografía escolar y de sus relaciones como los diversos actores educativos. La riqueza de abordar al saber desde esta perspectiva radica en la interrelación de los mismos y en su articulación con determinado ámbito de la práctica, ámbito privilegiado donde éstos se construyen, se moldean y se utilizan significativamente. Las

⁸ Citados en Vezub (2016).

distinciones propuestas apuntan a que los saberes entretejen una interdependencia, construida bajo las características propias y distintivas de cada uno de ellos.

Dada la amplitud del concepto, se puede englobar en él sentidos subjetivos, concepciones y demandas, como construcciones que atraviesan los saberes de los sujetos en formación. Es interesante recuperarlos ya que complejizan el interjuego inicial entre formación, saber y tecnologías digitales desde una perspectiva relacional.

Los diversos proyectos educativos de formación de docentes, tanto en universidades como en ISFD, también se despliegan en prácticas institucionales y en la acción pedagógica de cada una/o de las/os profesoras implicadas/os en la tarea formativa. De esta forma, se plasma un conjunto de principios y de saberes, así como un tipo de trabajo pedagógico que se considera valioso. Recuperar la idea de formación como trayectoria implica interrogarse por los hilos que permiten hilvanar las diversas experiencias por las que el/la estudiante transita a lo largo de este proceso (Cols, 2008). Sostener ese planteo, conduce a situar en un lugar central las relaciones en la búsqueda de sentidos del alumnado.

Por consiguiente, resulta adecuado recuperar el concepto de sentido subjetivo⁹ propuesto por González Rey (2008), definido como emociones y procesos que se constituyen como producciones, resultado de la confrontación e interrelación entre las configuraciones subjetivas de los sujetos implicados en un campo de acción y los sentidos que emergen de las acciones y procesos vividos por esos sujetos en esos espacios. En las instituciones educativas se integran una diversidad de sentidos que se construyen en íntima relación y tensión con los sentidos históricamente sedimentados en ellas. Es por ello que cada sentido subjetivo es único, representando aquella unidad que emerge en un contexto y que es resultado de la unión entre varias configuraciones en un momento concreto. Éstos no son neutrales, sino que se configuran en torno a relaciones de poder, tradiciones, códigos y valores dominantes en determinados espacios sociales, que penetran de diferentes formas en los sistemas de relaciones. Se encuentran integrados a las configuraciones de la subjetividad social de cada espacio, en este caso, las instituciones de formación de docentes. Para la investigación, este concepto contribuye a recuperar la subjetividad en una perspectiva histórico-cultural, como formas de acción

⁹ El enfoque del autor respecto a los sentidos subjetivos es extenso y detallado. En esta investigación se considera esta conceptualización, aunque se reconoce la imposibilidad de comprender los sentidos subjetivos cuando los datos recabados son los obtenidos en entrevistas, encuestas y documentos. Por ello se aclara que se opta por abordar los sentidos de manera generalizada, reconociendo esa limitación.

incrustadas en la vida social de las personas que se plasman, por ejemplo, en las prácticas docentes concretas.

Al hablar de concepción se hace referencia al conjunto de significados que los profesores otorgan a un fenómeno, los cuales van a guiar la interpretación y la acción docente posterior (Feixas, 2010). Porlán Ariza *et al.* (1997) se refieren a las concepciones como ideas y formas de actuar relacionadas con la formación, los saberes específicos y las creencias. Éstas construyen esquemas de pensamiento que guían el quehacer docente y suelen manifestarse de forma implícita tanto como explícita. Desde este punto de vista, las concepciones acerca de las tecnologías digitales son las que interesan recuperar en este estudio, entendiendo que no son ajenas a la construcción de saberes sobre la temática. Burbules y Callister (2001) analizan dos concepciones acerca de la tecnología, que las identifican desde distintas perspectivas.

La concepción restringida asocia a las tecnologías con herramientas y artefactos, de modo tal que las externaliza como objetos fijos, con un uso y finalidad concretos (Álvarez Revilla y Méndez Sting, 1995). Se trata de la creencia de que el desarrollo tecnológico es la fuente del progreso y esperanza para superar penas pasadas y mejorar la vida humana.

En contrapunto, la concepción amplia implica una relación sociedad-tecnología bilateral, al reconocer que sus usos están interrelacionados con un cúmulo de otras prácticas sociales. Álvarez Revilla y Méndez Sting (1995) identifican cuatro grupos para aprehender su complejidad:

- 1) Tecnologías organizativas: establecen reglas de acción para agentes humanos, no son identificables con ningún objeto, no son tangibles y portan unas modificaciones elaboradas.
- 2) Tecnologías artefactuales: tecnologías cuya dimensión física proporciona una unidad identificable, integrada por componentes materiales que ocupan un espacio y gozan de cierta independencia de los agentes humanos para desarrollar su actividad.
- 3) Tecnologías simbólicas: se identifican con signos, rituales, símbolos, etc. Son técnicas de representación y de construcción, reproducen y construyen un estado de las cosas sustituyendo los componentes reales por signos o bien, a partir de estos, describen propiedades y relaciones entre construcciones de signos.
- 4) Biotecnologías refiere a aquellas tecnologías cuyo componente principal y

predominante incide sobre la vida biológica, seleccionando o creando un producto y después manteniéndolo en la existencia. Se trata de manipular parcelas de lo vivo modificando o potenciando su estado primigenio.

Por otra parte, considerar las demandas en el marco de esta investigación implica entenderlas desde una perspectiva educativa, como un proceso dinámico que incluye el reconocimiento de necesidades, su transformación en objeto de reclamo y su conversión en asunto de debate a través de prácticas participativas (Sirvent *et al.*, 1990). Una demanda de estas características “...supone el reconocimiento de “la necesidad” y/o el “derecho a”” (p.82).

3.4 Formación de docentes y tecnologías digitales

La formación de docentes en tecnologías digitales abarca un conjunto de saberes pedagógico-didácticos necesarios para su enseñanza en el nivel superior. En consonancia con ello se incorporan algunas consideraciones respecto de la tecnología como objeto de conocimiento.

La noción de tecnologías digitales permite recrear los sentidos desde los cuales se instituyen los saberes acerca de lo tecnológico, desde una perspectiva como la señalada en el apartado anterior. González García (2005) la aborda como el conjunto de “...materiales o herramientas a los cuales el ser humano les incorpora, mediante un lenguaje matemático, instrucciones que se traducen en acciones para resolver un problema” (p.9). Esta visión se puede equiparar a la dimensión artefactual¹⁰ de las tecnologías propuesta por Álvarez Revilla y Méndez Sting, (1995). Sin embargo, enseñar con tecnologías va más allá del hardware y éste puede señalarse como el punto de partida desde el cual integrar la tecnología digital (y sus usos) en las propuestas didácticas. Sancho Gil (2006) menciona que los formadores de formadores se encuentran frente a diversos contextos, herramientas y prácticas desconocidas en constante transformación. Si se pretende ampliar el horizonte y desnaturalizar la concepción meramente instrumental es menester introducir una mirada multidimensional y dialéctica, viéndose afectadas por las variables sociopolíticas y pedagógicas de la época que entran en juego en el quehacer educativo.

Referentes como Briones (2001), Buckingham (2008), Fainholc *et al.* (2013) y

¹⁰ Alude a tecnologías cuya dimensión física proporciona una unidad identificable, integrada por componentes materiales medianamente independientes de los seres humanos para llevar a cabo sus tareas.

Coicaud (2016) manifiestan que la formación de docentes en tecnología educativa implica trabajar las potencialidades de los medios tecnológicos para la realización de un aprendizaje socio-institucionalmente contextualizado, ya que la tecnología es producto de determinaciones sociales e históricas. En consonancia con lo expuesto, Terigi (2009) considera necesario diferenciar la formación que se centra en las TIC para su uso en la enseñanza o como contenido futuro de enseñanza, de las experiencias que se apoyan en el potencial de las TIC para rediseñar los procesos de formación de docentes y vehicular de este modo otros contenidos. Se abre entonces la necesidad de trabajar en la exploración de las potencialidades de los entornos virtuales en la formación inicial de profesores y proyectar, en consecuencia, un rediseño de la misma (Montero Mesa, 2006; Terigi, 2009). Desde esta postura, los espacios de formación se ven atravesados por diversas formas de enseñar y aprender acerca de las tecnologías digitales.

En relación con lo expuesto, los aportes de Litwin (2005) contribuyen a pensar posibles usos y vinculaciones de las tecnologías en las situaciones didácticas. El primero centra el uso en el conocimiento, de modo tal que se recurre a las tecnologías con el objetivo de tener acceso a información actualizada. El segundo se focaliza en el/la docente, quien utiliza la tecnología para ampliar el alcance de la clase y de su intervención y se expresa, por ejemplo, en la elaboración de materiales. El último y tercer uso se dirige al estudiante, reconociéndola/o como sujeto de conocimiento con diversos intereses. Para esto, se busca que el alumno/a acceda, mediante las tecnologías, a distintas opciones para aprender, producir y construir conocimientos.

A partir de estos enfoques, o posibilidades de uso de las tecnologías, podrían construirse propuestas de enseñanza que logren inclusiones efectivas o genuinas. Maggio (2012) caracteriza y diferencia ambos tipos de inclusión, en relación con las razones desde las cuales los/as docentes incorporan tecnologías. La inclusión efectiva, como primer concepto, hace referencia a la integración de las tecnologías digitales por cuestiones ajenas (pueden ser institucionales, sociales, culturales) al interés de las/os docentes, es decir, ellas/os las incorporan sin reconocer su importancia para la enseñanza ni su incorporación con sentido didáctico.

Por el contrario, la inclusión genuina alude a un proceso de integración de las tecnologías digitales de carácter epistemológico, ya que se reconoce a la tecnología como parte de un entramado que atraviesa la construcción del conocimiento (y sus modos de producción) en cada campo disciplinar e imita ese entramado en el ámbito de las prácticas de enseñanza. A su vez, entiende que para promover la comprensión en las/os

estudiantes es necesario que las/os docentes incluyan esos cambios en sus propuestas de enseñanza.

Es a partir de esta indagación que la autora reconoce la no inclusión de las tecnologías, la cual se traduce en una vacancia en relación con la incorporación de los desarrollos tecnológicos que atraviesan los campos disciplinares, lo que "...implica el retorno a un momento del campo que ya perdió vigencia" (Maggio, 2012, p.20).

Por consiguiente, incluir tecnologías con sentido didáctico implica reconocer la problemática de la producción de saberes en los escenarios digitales para potenciar la construcción de conocimientos de forma colaborativa y lograr reconstruir las prácticas desde una nueva perspectiva que favorezca lo que la autora denomina como enseñanza poderosa.

Respecto a la enseñanza con tecnologías, la autora reconoce ciertos escenarios posibles en las aulas, que no conforman estados puros sino prácticas que toman elementos de unos y otros.

- Escenario incipiente: las tecnologías se utilizan de forma sencilla y modesta, sin necesidad de contar con saberes y/o habilidades complejas.

- Escenario dramático: se realiza un uso de la tecnología de modo perverso, lo cual conlleva a más de un posible escenario

- a) Sólo por tener acceso a la tecnología, la institución es "mejor" que otras, aunque esto no garantiza que se desarrollen mejores prácticas.
- b) Lo tecnológico, focalizado en lo artefactual, prevalece sobre el resto.
- c) Se establecen nuevos debates acerca de las tecnologías, para entenderlas en el entramado con la sociedad, la cultura y el conocimiento.

- Escenario enriquecido: la inclusión de nuevas tecnologías a la enseñanza se produce desde la complejidad de los saberes que se involucran en la formación de docentes. La vinculación de lo disciplinar, lo psicológico, lo didáctico y la tecnología tienen que apuntar a un trabajo de creación y reconstrucción constante.

- Escenario de la paradoja: en algún tiempo se anhelaba contar con tecnologías para enseñar y hoy en día forma una parte indisociable de las propuestas educativas. Sin embargo, todavía hay docentes que no deciden incluirlas por diversas cuestiones (no querer aprender acerca de ellas, no saber cómo usarlas).

Estos escenarios dejan a entrever la compleja relación entre la tecnología y las propuestas educativas. propuestas educativas. La autora apuesta a crear condiciones para que los distintos actores educativos, como docentes y estudiantes, entiendan el lugar

que ocupan las tecnologías entramadas con la sociedad, la cultura y el saber. En este contexto, se reconoce los aspectos epistemológicos (orientados a los campos disciplinares) y los culturales (orientados a los sentidos y las concepciones de los actores), haciendo hincapié en el sentido pedagógico que las convoca.

En este sentido, Dussel (2011) subraya el hecho de que, en muchas de las prácticas pedagógicas, los docentes no incluyen las TIC aun cuando cuentan con los conocimientos para implementarlas en el aula y la escuela ofrezca la infraestructura necesaria para hacerlo. En virtud de ello, constituye un desafío la incorporación de este tipo de recursos en las estrategias didácticas, a modo de enriquecer la mediación pedagógica.

Por todo lo expuesto, las tecnologías digitales y las transformaciones asociadas a ellas llevan a una redefinición de los procesos educativos. Las instituciones y sus actores entran en tensión interna como externamente. Como ilustran Burbules y Callister (2001) “... las nuevas tecnologías se han convertido en un problema educativo, un desafío, una oportunidad, un riesgo, una necesidad... todo eso, por razones que poco tienen que ver con las decisiones intencionales de los propios educadores” (p.13).

En consecuencia, el desafío implica, como expresa Lion (2020), redefinir una identidad docente desde una visión holística de su ejercicio profesional que construya modos de comprender y accionar en el mundo digital y que permita el diálogo con los sujetos contemporáneos.

Capítulo IV: Acerca de la formación de docentes para el nivel inicial en Argentina.

Durante el último tercio del siglo XIX la construcción de un sistema educativo nacional estatista y centralizado fue uno de los principales mecanismos para llevar a cabo la consolidación del Estado-Nación, cuya misión era la formación de un ciudadano caracterizado como civilizado y homogéneo (Alliaud, 1993; Davini 1995). Para lograrlo, la educación se convirtió en un objetivo prioritario, que debía contar con el impulso de la formación de docentes.

Puntualmente, el Estado crea las Escuelas Normales para preparar maestros de Nivel Primario. La Escuela Normal de Paraná (1869) fue un hito fundamental en la formación del magisterio argentino, institución que inició sus actividades en 1871. Esta institución comenzó a formar docentes para el Nivel Inicial en 1886 (Alliaud, 1993), especialización a cargo de Sara Chamberlain de Eccleston. Para inscribirse era condición sine qua non poseer el título de Maestra Normal.

Como indica Alliaud (2015), los primeros planes nacionales de formación de docentes para las escuelas normales datan de 1887, en los cuales se presenta un plan de estudio conformado por las materias con sus respectivas cargas horarias. La duración de la carrera para las maestras es de tres años y de cinco años para los profesores.

En el contexto mundial del Desarrollismo y el auge de la Teoría del Capital Humano, se tercerizó la formación de docentes, mediante la Res. MCyE 2321/70. Bajo esta normativa se consolidó la transferencia de las Escuelas Normales del Nivel Secundario hacia el Nivel Superior No Universitario (Menghini, 2016). Se argumentó que una formación profesional implicaba primero consolidar un nivel cultural general en la escuela media para, a posteriori, realizar una formación específica como docente. Esto se llevó a cabo en el marco de una tendencia internacional de profesionalizar la docencia. De este modo, se anunció que en los años venideros la formación de docentes para el nivel elemental pasaría a desarrollarse en los ISFD. Bajo esta nueva disposición, se produjo una expansión de los institutos de formación (Alliaud, 2015).

En los años '90, la Ley Federal de Educación N° 24.195/93 impuso en el campo educativo prácticas de mercado, a la vez que fijó sus lineamientos de acuerdo a lo establecido por los organismos internacionales de financiamiento. Cabe señalar que esta fue la primera ley de educación de carácter nacional, razón por la cual, más allá de sus propuestas controvertidas, fue pionera en organizar la educación argentina.

Alliaud y Fenney (2014) mencionan que dos leyes nacionales regulan la formación

de docentes: la Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521/95 (LNES) y la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (LEN). La primera dispone que la formación de docentes se realizará en instituciones de formación docente reconocidas, que integran la Red Federal de Formación Docente Continua prevista en la Ley 24.195 o en universidades que ofrezcan carreras con esa finalidad (Artículo 18). La segunda de ellas le dedica a la formación de docentes para Nivel Inicial su segundo capítulo, cuya finalidad consiste en “...preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa.” (Artículo 71). A su vez, extiende la formación de maestros a cuatro años.

Así, se comprende el carácter heterogéneo de la formación de docentes. Por tal motivo es que se trata de una realidad dinámica y conflictiva cuyo desarrollo se encuentra marcado por las vicisitudes de los modelos político-económicos vigentes en cada momento histórico.

4.1 Nuevas reglamentaciones para configuración de la formación de docentes para el nivel inicial

En Argentina, Alliaud y Feeney (2014) señalan que desde 2006, luego de la sanción de la LEN, se implementaron políticas específicas con el objetivo de jerarquizar el sistema de formación de docentes, al mismo tiempo que se preservó su singularidad. Este sistema se compone de dos tipos de instituciones, los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y las Universidades, cada una con sus propias tradiciones, áreas de especialización y experiencias únicas. Se promovió la colaboración entre estos dos tipos de instituciones para aprovechar y potenciar sus fortalezas, con el fin de mejorar el sistema en su conjunto.

Sin embargo, Menghini (2019) se pregunta por la sencillez para impulsar cambios en la legislación educativa. Para ello, recupera la postura de Más Rocha y Vior (2009) respecto de que, si bien hubo una renovación en materia discursiva, en las políticas educacionales a partir de 2003 subyacen las mismas ideas que en los 90. Por otro lado, Feldfeber (2010) señala que evidentemente hay una ruptura por parte de las políticas actuales, por ejemplo en cómo se concibe a la formación de docentes. Aun así, queda por saber si se vivenciaron en el quehacer de la práctica nuevos modos de definir e implementar las políticas para y con los sujetos de la formación de docentes, de modo que contribuyan a garantizar el derecho a la educación para todas/os.

En este orden de ideas, se elaboraron los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE 24/07), que definen las líneas de acción a fin de atender las necesidades del sistema educativo, de las instituciones y de las/os docentes. A partir del mismo, se organiza la Formación Docente en tres campos: Formación general (25%-35%), Formación Específica (50%-60%) y Formación de la Práctica Profesional (15%-25%). Algo para destacar, según Krichesky (2012), es la fuerte impronta disciplinar que subyace en este nuevo ordenamiento, que deja a un lado la organización por áreas o bloques temáticos propuestos por los Contenidos Básicos Comunes de la formación de docentes en los noventa.

Viñao (2002) expresa que las reformas en España, en este caso curriculares, tienen que conocer la impronta de la cultura escolar, lo que sucede día a día en las escuelas y que se presenta como algo sedimentado a lo largo del tiempo. También destaca la importancia de conocer y reconocer las marcas que dicha cultura escolar imprime sobre los estudiantes y los docentes. Si bien Menghini y Fernández Coria (2017) rescatan el carácter pionero y sustancial del anterior documento en las arenas de la política de formación de docentes; plantean que surgen interrogantes en torno a sus interpretaciones y resignificaciones tanto en el ámbito jurisdiccional como en el institucional.

Este tipo de lineamientos generales le adjudican a las instituciones formadoras el rol de contextualizar y reajustar sus propuestas de acuerdo con las particularidades locales. Asimismo, resultaría interesante conocer en qué medida esta disposición comienza a “socavar” aquel sedimento de la cultura escolar, ya que toda normativa se hibrida con lo propio de cada institución, dando cuenta de complejos procesos de reconfiguración de las regulaciones (Menghini y Fernández Coria, *op. cit.*).

Sin embargo, en lo que respecta a la articulación entre los ISFD y las Universidades, Feldfeber (2010) remarca que no queda claro cuáles son los mecanismos previstos para el diseño de una política integral de formación. Al respecto, Sanjurjo (2020) puntualiza la necesaria articulación de estas dos instituciones, reconociendo las ventajas y las potencialidades de cada subsistema. En el marco de esta perspectiva, el concepto de sistema de formación puede entenderse como una tarea aún pendiente, respetando que la presencia de estos dos itinerarios conlleva a pensar la formación de docentes como proceso de construcción atravesado por tradiciones socio-históricamente determinadas (Davini, 1995).

La red de normativas presenta un interesante avance y reestructuración en la concepción de la formación de docentes. Cabe señalar que los nuevos diseños curriculares

implementados a partir del año 2008 han introducido modificaciones sustantivas en la formación, siguiendo lo estipulado en la Res. CFE 24/07. El desafío radica en continuar trabajando en diseñar y desarrollar estrategias orientadas a mejorar las prácticas vinculadas al desarrollo curricular, las prácticas y a las condiciones institucionales en las tres esferas de definición convergentes: el nacional, el jurisdiccional y el institucional.

4.2 Acerca de las instituciones implicadas

Familiarizarse con las particularidades de la UNS y del Avanza es crucial para proporcionar un contexto al análisis de los datos que se presentará en el capítulo siguiente. Entender las características de dichas instituciones es fundamental a modo de comprender las experiencias de las estudiantes y las docentes que participaron en la investigación, especialmente considerando que ambas tienen una estructura y funcionamiento únicos, pero con semejanzas entre sí. Por lo tanto, en este apartado se presenta una breve historia de las instituciones, se detallará sus estructuras, su organización y sus características generales.

4.2.1 La formación de docentes en las universidades

La Universidad Nacional de Sur fue creada el cinco de enero de 1956 mediante el Decreto-Ley N° 154, convirtiéndose en la séptima universidad nacional de Argentina. Desde sus comienzos, optó por utilizar la estructura departamental en su organización académica y administrativa en lugar del sistema de facultades, que se establecen en función de disciplinas relacionadas y desempeñan sus roles a través de la enseñanza, la investigación y la extensión (Res. AU 4/96). Hasta la fecha, la institución cuenta con diecisiete departamentos¹¹.

A comienzos del siglo XX, en el contexto del Estado educador que implementó la educación primaria obligatoria, el gobierno nacional autoriza la fundación de treinta y seis Escuelas Normales en toda la nación entre 1904 y 1906 (Menghini et al., 2014). Así, el 23 de julio de 1906 comienza el año académico en la Escuela Normal de Bahía Blanca, que más tarde, en 1956, se integrará a la recién establecida Universidad Nacional del Sur (UNS). Mansilla Yancafil (2023) añade que en el año 1968, surgió el primer Ciclo

¹¹ Geografía y Turismo; Ciencias de la Administración; Geología; Economía; Humanidades; Ingeniería; Matemática; Física; Química; Ingeniería Eléctrica y de Computadoras; Ingeniería Química; Agronomía; Biología, Bioquímica y Farmacia; Ciencias de la Salud; Ciencias e Ingeniería de Computación; Derecho y Ciencias de la Educación.

Superior de Magisterio, que transformó la formación de docentes a nivel terciario, pero no universitario. Esta formación de carácter experimental se realizaba después de completar el Bachillerato y tenía una duración de dos años en la Escuela Normal Superior, dependiente de la UNS, y otorgaba el título de Profesor de Enseñanza Elemental. Menghini et al. (2014) expresa que en el año 1971 se crean planes de especialización en varias áreas, entre las que se encuentra Educación Preescolar, cuyo profesorado comenzó a dictarse en 1981 y tenía una duración de un año y un cuatrimestre. Para ingresar a él se requería el título previo de Profesor de Enseñanza Elemental o Primaria.

El pasaje de carreras terciarias a universitarias es de fecha reciente, establecido por la Res, CSU 609/11, a partir del cual las carreras de Profesorado de Educación Primaria y Educación Inicial se sumaron a la propuesta académica de la UNS, comenzando a regirse por las regulaciones generales de la universidad para todas sus carreras de grado. Por otra parte, dado el desafío que implica cambiar los planes de estudio, Menghini et al. (2014) señalan que la comisión encargada de la propuesta optó por mantener en su mayoría la estructura existente. Los programas vigentes datan del año 2009 y continúan desde la lógica pre universitaria, mantienen una marcada tendencia a la fragmentación en áreas, asignaturas, contenidos y prácticas (Menghini et al, *op.cit.*).

Desde la creación del Departamento de Ciencias de la Educación en 2020, el profesorado de Educación Inicial como el de Educación Primaria se encuentran integrados a su oferta académica, así como la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

4.2.2 La formación de docentes en los Institutos de Formación Docente

En la década del 70, la supresión de las Escuelas Normales derivó en un amplio rango de concentración de matriculados en el Instituto con la creación de la carrera de Maestra Normal Superior. Se le concedió un amplio espacio educativo que produjo un serio reacomodamiento en la organización del mismo, y, ciertamente, la implicancia en el crecimiento de la matrícula fue elevada. Cabe consignar aquí que los cambios educativos operados en el contexto no siempre obtuvieron respuesta del mismo signo ni por lo mismo mecanismos, pero en todos los cambios producidos en las diferentes ramas de la enseñanza el Instituto se vio involucrado. En el año 1987 se inicia, junto con otras carreras, Maestro especializado en Educación Inicial. Todas las reestructuraciones se operan con un orden similar a los cambios producidos en el currículum del nivel inicial de la provincia de Buenos Aires.

El Instituto Superior de Formación Docente N°3 “Dr. Julio César Avanza”¹² forma parte del sistema de educación pública de gestión estatal, dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Fue creado por la Ley N° 5538/49. Durante el año 1950, la institución dio comienzo a sus actividades, marcando un hito con la creación de su primera oferta académica, el Profesorado en Pedagogía, cuya duración se prolongó hasta 1954. Desde sus inicios, se especializa en la formación inicial y continua para docentes de los niveles inicial, primario y secundario. Actualmente, la oferta educativa de la institución consta de ocho profesorado¹³.

Con el correr de los años, la institución toma diversos nombres e incorpora y/o suprime distintas carreras, que dan cuenta de las transformaciones a nivel político, social y educativo, aumentando o disminuyendo el peso relativo a ciertas especialidades o carreras tanto en su extensión como en los títulos otorgados.

¹² Información extraída de la página web institucional (ver en las referencias bibliográficas).

¹³ Profesorado de Educación Inicial; Profesorado de Educación Primaria; Profesorado de Educación Especial; Profesorado de Educación Secundaria en Historia; Profesorado de Educación Secundaria en Biología; Profesorado de Educación Secundaria en Matemática; Profesorado de Educación Secundaria en Inglés y Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura.

Capítulo V: Decisiones metodológicas

La investigación se enmarca en el paradigma hermenéutico/interpretativista, ya que hace énfasis en la comprensión de la realidad construida por los sujetos desde las propias creencias, valores y reflexiones de los investigadores (Vasilachis de Gialdino, 1992). A su vez, el trabajo se inscribe bajo el enfoque cualitativo, cuyo objetivo central se basa en interpretar exhaustivamente el objeto de estudio en su interacción en la práctica *in situ*.

En este sentido, es importante destacar que se plantea un problema, pero no sigue un proceso definido claramente, lo cual le permite ir y volver y reestructurar lo necesario mediante la inmersión en el campo y/o el desarrollo teórico (Hernández Sampieri, *et al.*, 2014).

En concordancia con lo anterior, el estudio se llevó adelante en dos instituciones educativas: el Departamento de Ciencias de la Educación, perteneciente a la UNS, y el ISFD N° 3 “Dr. Julio César Avanza”. Ambas engloban las propuestas de gestión estatal en materia de formación de docentes para el nivel inicial en la ciudad de Bahía Blanca. La escala es microsociedad, por lo tanto, intenta indagar los cursos de acción y la perspectiva de los actores en las instituciones educativas (Sautu, 2010). El alcance del estudio es transversal descriptivo, el cual pretende estudiar en la incidencia de las modalidades o categorías de una o más variables en una población (Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

La población de estudio está conformada por profesoras y estudiantes del cuarto año del profesorado de educación inicial de los establecimientos seleccionados. Se priorizaron los espacios curriculares de “Práctica docente IV: Residencia” y “Campo de la práctica Docente IV” pertenecientes a la UNS y al ISFD N°3 respectivamente. Éstos representan un punto de tensión entre los saberes de las estudiantes y docentes, donde potencialmente entran en juego los escenarios de práctica preprofesional en la construcción de los saberes sobre las tecnologías digitales y los sentidos atribuidos a éstos. Este tipo de muestra dirigida contribuye a la comprensión profunda de un grupo específico o una situación particular en la investigación cualitativa (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). Elegirla significa reconocer que los actores anteriormente mencionados llevan consigo una trayectoria en las instituciones y sus experiencias desarrolladas se ven impregnadas por diversas tradiciones en la formación de docentes.

Fueron seleccionados mediante la técnica de muestreo casual o por accesibilidad, con participación voluntaria (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). Esto se hace de manera

deliberada y no al azar, con el objetivo de obtener información detallada sobre el tema de estudio.

En este orden de ideas, se utiliza la entrevista semiestructurada individual y la encuesta como instrumentos de recolección de datos, que permitieron recuperar las reflexiones acerca de la inclusión de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Durante los meses de agosto, septiembre y octubre del año 2023, se realizaron un total de cuatro entrevistas con cuatro docentes y de 30 encuestas correspondientes a estudiantes del profesorado en educación inicial. Tres de las entrevistas se efectuaron de manera presencial y una de ellas fue virtual, mediante la plataforma Google Meet. Estos encuentros facilitaron el intercambio entre las participantes y la investigadora, la confrontación de ideas y la construcción de una reflexión singular. La encuesta se realizó por medio de un formulario auto-administrado de *Google Forms* titulado “Inclusión de tecnologías digitales en la formación de los Profesorados de Educación Inicial de gestión estatal en Bahía Blanca”, que permitió obtener información acerca de los sentidos que las estudiantes tienen respecto a las tecnologías digitales en su formación inicial. Este cuestionario se distribuyó a las docentes de las instituciones de forma virtual mediante WhatsApp y ellas lo reenviaban a sus grupos con las estudiantes o lo publicaban en las aulas virtuales. El siguiente cuadro resulta ilustrativo de lo planteado anteriormente:

Cuadro N° 1: Participación y descripción de la población de estudio.

Perfil participante	Instituciones	Código	Número de encuestas y/o entrevistas	Descripción
Estudiantes	U: UNS A: ISFD N°3	E1-U E2-U (...) E30-A	Treinta encuestas	Estudiantes del cuarto año de la carrera del profesorado en educación inicial
Docentes	U: UNS A: ISFD N°3	D1-U D2-U D3-A D4-A	Cuatro entrevistas	Formadoras que dictan la materia "Práctica docente IV: Residencia" y "Campo de la práctica Docente IV" en las mencionadas instituciones
Total			Treinta y cuatro participantes	

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de las entrevistas y de la encuesta.

Una vez obtenidos los datos, se organizaron de manera que pudieran responder a

las preguntas y desafíos planteados para su posterior procesamiento. La información se clasificó mediante la creación de categorías previas y emergentes, que son unidades de significado que agrupan ideas similares descubiertas por las investigadoras (Fernández Núñez, 2006). Estas categorías proporcionaron un marco para la interpretación y análisis subsiguiente de los datos.

Las encuestas y las entrevistas representaron un espacio de encuentro y reflexión sobre las trayectorias presentes en los ámbitos institucionales. Constituyeron una oportunidad para la construcción, donde las preguntas formuladas se enriquecieron con las experiencias de las participantes. Este contexto facilitó la identificación y el registro de las características específicas, en una relación dinámica entre “lo pensado” y “lo ocurrido”. Desde la óptica de las entrevistadas, las encuestadas y la investigadora, el diálogo brindó la oportunidad de expresar con palabras aquello que pertenece, de algún modo, al orden de lo implícito.

Por otra parte, se tuvieron en cuenta como fuentes secundarias documentos oficiales nacionales, provinciales e institucionales, en donde se regula y explicita la función que las tecnologías digitales deben desarrollar.

Una vez recabados los datos, se procedió a revisarlos desde el método comparativo contante (Hernández Sampieri *et al.*, 2014) y así poder responder los objetivos de esta investigación. La tarea esencial consistió en descifrar significativamente los componentes y dimensiones relevantes de lo narrado en las entrevistas y de lo escrito en los documentos para situarlos en el marco de los objetivos propuestos.

Capítulo VI: Saberes sobre las tecnologías digitales en el contexto de la formación docente inicial

6.1 Las concepciones y los sentidos subjetivos de docentes y estudiantes acerca de las tecnologías digitales

6.1.1 Vinculadas a la inclusión de las tecnologías digitales

Tanto docentes como estudiantes exponen diversas miradas acerca de la inclusión tecnológica en el marco de sus respectivas instituciones y experiencias formativas. Con el objetivo de identificar los sentidos subjetivos y caracterizar las concepciones sobre las tecnologías digitales, se interrogó tanto a estudiantes como a docentes y se recuperaron los siguientes aportes. Al respecto, las estudiantes mencionan que las tecnologías digitales forman parte de sus propuestas pedagógicas de residencia, bajo distintas miradas:

Considero que son un gran soporte para el trabajo docente ya que nos permite presentar actividades de manera más interesantes y llamativas. A su vez, podemos acercar a niños y niñas a la tecnología que quizá no tienen la posibilidad de hacerlo en sus casas. (E5-U)

Al principio las veía como un recurso respecto a las planificaciones y luego entendí que son parte de un contenido de enseñanza. Por ello me parece importante que nos informemos acerca de sus usos para incluirlas en nuestras prácticas. Además, aprender a valorarlas como una herramienta que no solo es útil, sino que, debemos mostrarlas y ofrecerlas. (E15-U)

Considero que son necesarias, porque siempre hay que adaptarse a las circunstancias. Tengo una actitud bastante positiva con su uso, de hecho han sido parte de mis residencias tanto de 3ero como de 4to, con la incorporación por ejemplo del uso de las tablets con los niños. (...). (E21-A)

En este sentido, la mayoría de las estudiantes caracterizan positivamente la inclusión de tecnologías digitales, destacando que sus experiencias les permitieron vislumbrar diferentes dimensiones de lo tecnológico. Entre ellas, señalaron la realización de actividades académicas como ejercicios de búsqueda de información y de escritura; la incorporación en instancias de prácticas preprofesional que, en algunos casos, conformaron un primer acercamiento a las tecnologías digitales para con las/os niñas/os del nivel inicial; la promoción de propuestas mediadas por tecnologías nuevas y/o superadoras. Es decir, sostuvieron que lo mencionado resultó valioso para su formación,

al igual que describen el vínculo con las tecnologías digitales como “amigable, positivo, receptivo, activo, en constante aprendizaje” en tanto les permitió adquirir perspectivas desde las cuales sustentar y comprender su futuro rol profesional, así como el escenario y las/os actores que en él interactúan.

A su vez, una estudiante destaca el papel de las tecnologías durante la emergencia sanitaria: “Mi actitud frente a las tecnologías es positiva, considero que logré amigarme a lo largo de mi trayectoria académica debido a que el contexto pandémico logró que nos atravesase a todos el uso de las mismas” (E26-A).

Este testimonio vislumbra que las tecnologías digitales desempeñaron un papel fundamental durante la pandemia, al permitir la continuidad de la formación del profesorado de educación inicial a pesar de las restricciones presenciales. Lo que es innegable, y que se ha vuelto aún más evidente en este contexto, es que las propuestas de formación docente inicial requieren la inclusión tecnológica. Subyace aquí el imperativo de que las estudiantes cuenten con una formación que contribuya a reflexionar sobre las interacciones y procesos que impulsan las tecnologías digitales, así como sobre los cambios, tensiones y posibilidades que pueden surgir para fomentar nuevos enfoques educativos (Birgin, 2020).

Por el contrario, también se presentaron apreciaciones que aluden a las tecnologías digitales como algo prescindible en el contexto del nivel inicial y cuya incorporación requiere estar bajo supervisión y moderación de las/os docentes. Tal como sostienen las siguientes encuestadas: “Indiferente. Reconozco que son un recurso útil pero no lo veo como indispensable para el nivel” (E9-U). “Diversa y con cautela” (E27-A).

Ha ido cambiando ya que he pasado por momentos en los que prefiero no tener relación con la tecnología y en los que es necesaria tenerla presente, y más en la actualidad que convivimos con ella. Como mencioné anteriormente son muy útiles las tecnologías digitales pero siempre hay que tener un control de ellas. (E11-U)

Los testimonios anteriores dan cuenta de que la experiencia estudiantil se conjuga con otros tiempos incongruentes. Tiempos que, conforme a sus sentidos, articulan dos de los escenarios planteados por Maggio (2012). En primer lugar, dan cuenta de escenarios incipientes, donde las tecnologías se utilizan de forma sencilla y modesta, sin necesidad de contar con saberes complejos. Se puede distinguir una visión artefactual o instrumentalista de la tecnología, que las concibe como neutrales e ignora los intereses que movilizan la creación, el desarrollo y hasta su control (Burbules y Callister, 2001).

En segundo lugar, rememoran la paradoja de contar con las tecnologías pero, a pesar de eso, aún hay resistencias a incluirlas dentro del aula del nivel inicial, a veces porque no saber cómo utilizarlas, por no querer aprender. En este sentido, E21-A expone: "...Pero sí que es cierto que es un desafío, ya que prefiero una educación más tradicional, me hace sentir más cómoda y segura. (...)". Bajo esta concepción, la formación basada en un enfoque tradicional-oficio refleja una postura conservadora del sistema educativo, ya que implica la perpetuación de ideas, comportamientos, principios y prácticas establecidas históricamente por el grupo de docentes y transmitidas mediante el funcionamiento habitual de la institución (Diker y Terigi, 1997). Esta visión desvaloriza y/o deja a un lado el potencial de las tecnologías para enriquecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

No obstante, cabe señalar que se reconocen aperturas y matices, tanto entre espacios curriculares de distinta índole como al interior de ellos. Si bien aquí se manifestó en lo particular este aspecto, la presente investigación partió de considerar que todos los sentidos movilizados por las/os estudiantes poseían un carácter subjetivo inherente, dado que se comprende a la formación como una dinámica de desarrollo personal (Ferry, 1997).

Desde las experiencias docentes, en términos generales coincidieron en señalar que la inclusión de tecnologías digitales se consolida paulatinamente, partiendo de una concepción restringida hacia una concepción amplia (Álvarez Revilla y Méndez Sting, 1995). Lo dicho por la docente D1 resulta ilustrativo:

... yo creo que todos trabajamos de esa forma y la que se resistía se tuvo que adaptar me parece. Porque nos beneficia, se tienen que *aggiornar*. (...) Pero bueno, yo creo que es fundamental que ellas puedan estar dispuestas a brindar tecnología de una forma, por supuesto, con criterio para que los chicos aprendan. No es para que sigan la pantalla de un teléfono, porque ahora creo que ni tele ven mucho. Ven la computadora, ven los videitos que les pone YouTube. Para mí es bárbara para todo, pero bueno, hay que saber usarla, tenés que tener la predisposición para aprender. (D1-U)

Estos testimonios sugieren que la mayoría de los docentes han adoptado la tecnología en su enseñanza y que aquellas que inicialmente se resistieron tuvieron que adaptarse. A su vez, destaca la importancia del manejo adecuado y contextualizado de la tecnología en el aula. La afirmación de que "...no es cuestión de poner una película entera (...)" (D1-U) plantea la necesidad de integrar la tecnología no solo para atender los aspectos técnicos o artefactuales, sino para mirar los procesos de enseñanza y los de aprendizaje en los que se incorporan, los contenidos de enseñanza, los atravesamientos

culturales y políticos del área y los fines que le dan sentido al acto de enseñar (Litwin, 2005). En el mismo sentido, otra docente menciona:

Claro, poder incluir las tecnologías genuinamente, bueno, todo ese contexto pedagógico-didáctico, esa cuestión de poder pensar en todo eso es algo que importa a la formación. Bueno, toda esa reflexión que tiene que ver justamente con los fundamentos pedagógicos-didácticos, me parece que es lo que, sobre todo, la formación puede aportar. Más allá ya te digo, bueno, de otras... que sí, que puedan tener que ver, con la edición, la transformación de un recurso en otro, agregando, recortando, decidiendo. Bueno, esas cosas que te sirven, que son herramientas más concretas. Pero bueno, esa reflexión pedagógica me parece que es la que la formación no puede dejar de ofrecer. (D2-U).

Todo lo que tiene que ver con las prácticas de las estudiantes en los jardines, qué va a ser su trabajo, tiene que ver con esto, con la reflexión pedagógico-didáctica, con la reflexión sobre las prácticas, sobre la reflexión sobre los sentidos y los sinsentidos de las prácticas. La enseñanza situada, poder pensar en situación para este grupo, en este jardín. con estos chicos, en este barrio, en esta sociedad, en esta cultura, en estas culturas. (D2-U).

En consecuencia, la docente invita a reflexionar sobre los fundamentos y las decisiones que configuran las prácticas mediadas por tecnologías, con el objetivo de garantizar inclusiones genuinas (Maggio, 2012). Es decir, pensar las tecnologías como parte de la propuesta didáctica, que potencialmente alcanza su máxima expresión cuando simula en la práctica la complejidad de los avances tecnológicos en los procesos de generación de conocimiento relacionados, en este caso, con la especificidad del nivel inicial. En tal sentido, emerge la reflexión como un elemento de gran relevancia en la formación. Las diversas situaciones que surgen durante las residencias requieren ser reconsideradas y repensadas detenidamente, desde una perspectiva distante, que revela certezas, cuestionamientos, incertidumbres y eventos imprevistos que requieren ser abordados en contextos formativos. Solo de esta manera, señala Souto (2011), estamos frente a una auténtica formación, que implica de manera ineludible la reflexión y el análisis sobre las prácticas.

No obstante, cabe señalar que se reconocen diversos matices en la inclusión tecnológica en los espacios de la práctica docente. Sobre sus experiencias, las entrevistadas señalan:

No es un tema de inquietud del alumno de formarse en eso en este momento.

Generalmente están buscando la formación en aspectos específicos de la carrera, por ejemplo, acá se votaron educación para jardín maternal, o el tema de la discapacidad, o la interculturalidad, o la ESI. Pero bueno, en el aspecto digital, en estos momentos, en el inicial no lo veo, no sé si hay un espacio, alguna materia. Sí sé que desde el campo de la práctica, en otras carreras, están creando espacios para que los chicos en la práctica utilicen tecnologías. (D3-A).

A esto, D4 suma que

No hay mucha formación en eso. Es decir, las chicas se van formando con nosotras y nosotras las vamos guiando, pero en realidad no hay... Que debería estar, después del 2020 tendría que haber alguna materia que implique la formación puramente en tecnología y el uso de la tecnología. (D4-A).

Aquí puede observarse que los intereses de las estudiantes, desde la perspectiva de la docente, circulan por otros ámbitos de la formación, dejando a un lado el aspecto de las tecnologías digitales. No obstante, desde el campo de la formación en la práctica profesional, se están implementando iniciativas para que las estudiantes utilicen tecnologías durante sus prácticas. Esta articulación progresiva alude a la Res. CFE 24/07¹⁴, donde el campo de la formación en la práctica profesional se sitúa como eje vertebrador, otorgando acompañamiento y coordinación desde los comienzos de la formación hasta el final de la carrera. De este modo, según lo planteado, la inclusión tecnológica no puede reducirse a la anexión de una unidad curricular referida a ella, sino que su apropiación tendrá que facilitarse desde la transversalidad, es decir, desde la integración los saberes específicos a los diferentes espacios curriculares de la carrera. Los relatos de las docentes dejan entrever una apreciación dual, bajo la cual identificaron aspectos limitantes al igual que potenciadores de la inclusión tecnológica, demandando espacios curriculares específicos, pero asumiendo el carácter transversal de la misma en las residencias. Sin embargo, cabe aclarar que en ambos planes de estudio es posible encontrar materias específicas que abordan las tecnologías digitales¹⁵.

Por otra parte, la llegada de la pandemia derivada del Covid-19 pone de manifiesto tensiones vinculadas con las desiguales condiciones culturales, tecnológicas, económicas

¹⁴ El documento presenta las líneas de acción a fin de atender las necesidades del sistema educativo, de las instituciones y de los docentes. Organiza los planes de estudio de la formación de docentes en tres campos: formación general, formación específica y formación de la práctica profesional, con una carga horaria de entre el 25% y el 35%, el 50% y el 60%, el 15% y el 25%, respectivamente.

¹⁵ Ver página 40.

que atraviesan a docentes y estudiantes. En consecuencia, la continuidad pedagógica desde la virtualidad encuentra dificultades en su puesta en marcha. Al respecto, una entrevistada sostiene:

En permanente crecimiento, porque el esfuerzo que hace la institución es muy grande. En un momento todo se desactualizó. (...) Y, de repente, vino la pandemia. Hoy el aula virtual es lo que circula. En permanente ajuste estamos, permanente ajuste y actualización. Porque encima no se puede como institucionalizar nada, porque lo que pones hoy, mañana sale otra cosa. Si muy abierto al cambio y recalculando permanentemente (...). (D3-A).

El panorama evidencia que las condiciones artefactuales atraviesan en las fibras más íntimas a su quehacer docente y, como la docente manifiesta, muestra la obsolescencia del equipamiento tecnológico. La apuesta, señala Birgin (2020), consiste en emprender propuestas formativas en el marco de infraestructuras tecnológicas heterogéneas. Ante esta situación de incertidumbre, la docente destaca el acompañamiento de la institución en este proceso de reestructuración de “lo conocido” por “lo desconocido”, planteo desde el cual se empezó a trabajar en la continuidad pedagógica. El aislamiento intensificó las tareas de las instituciones formadoras (con sus pliegues, intersticios y desacuerdos) y la búsqueda de tecnologías contextualizadas que a su vez permitieran abordar la complejidad de la formación de docentes (Birgin, 2020).

No obstante, D3 y D4 concuerdan en señalar que los mecanismos implementados por las cátedras lograron mantenerse a través de la virtualidad y generaron nuevas propuestas, que llevaron a ampliar los horizontes de la formación de docentes más allá de la presencialidad, destacándose como uno de los aspectos más notables:

Yo siento que las tecnologías nos han permitido abrir el espectro y las experiencias. (...) Antes quedaba en me recibí acá, no. Y ahora estamos “vayan a ver en este congreso”, empezamos a ver las capacitaciones internas y vamos en conjunto. Se arman posibilidades de hacer trabajos para presentar en los congresos. Abre muchísimo, eso es interesantísimo. (D3-A).

De hecho, a veces, esto tiene que ver con una retroalimentación. Y nosotras, con la pandemia, a veces aprendíamos cosas. Ellas son generaciones más jóvenes y tenían algunas herramientas que nosotras no las teníamos. Entonces, también esto fue rico en eso. (D4-A).

Ambas presentan que los cambios introducidos por la pandemia actúan como

analizadores de su rol como formadoras. Poner en diálogo estos datos de la empiria con dimensiones teóricas contribuyen a pensar que "La actualidad entra al aula como potencia y nos da la oportunidad de apalancarnos en la creación, que aborda la provisionalidad para generar el deseo de saber" (Maggio, 2014, p. 69). Sostener el vínculo a través de estas iniciativas de educación virtual implica que las propuestas dialoguen cada vez más con las/os jóvenes y que las/os vuelvan partícipes del proceso de enseñanza. Las experiencias de D3 y D4 se vincularían con lo que Maggio (2012) identifica como inclusión con sentido didáctico, en tanto atienden a la posibilidad de dichas tecnologías de potenciar la construcción de conocimientos, de manera conjunta entre docentes y estudiantes, a la vez que habilita espacios de diálogo y de coautoría.

En lo que se refiere a las caracterizaciones sobre la formación de docentes en tecnologías digitales, las docentes describen sus experiencias con las siguientes palabras: "Indispensable" (D1), "Reflexión pedagógico-didáctica, los sentidos pedagógicos. Enseñar con sentido" (D2), "En permanente crecimiento" (D3), "Desafío" (D4). Ellas sugieren que este tipo de formación es crucial para la docencia, concibiéndola como un continuum donde las/os docentes están en constante aprendizaje sobre lo tecnológico. Las particularidades contextuales y las tradiciones de cada institución ponen en relieve que, como menciona Maggio (2012), lo genuino y potente (o no) de una propuesta pedagógica radica en las significaciones que las docentes le otorgan a la incorporación de la tecnología en las prácticas de enseñanza.

En síntesis, los aportes recopilados dan cuenta de las diversas concepciones y sentidos subjetivos de docentes y estudiantes acerca de las tecnologías digitales. Éstas se construyen en el transcurso de formación de docentes, entendiéndola como un proceso complejo que evidencia rupturas y continuidades acerca de las reconfiguraciones sobre lo tecnológico.

6.2 Los saberes y usos que circulan en relación con las tecnologías digitales

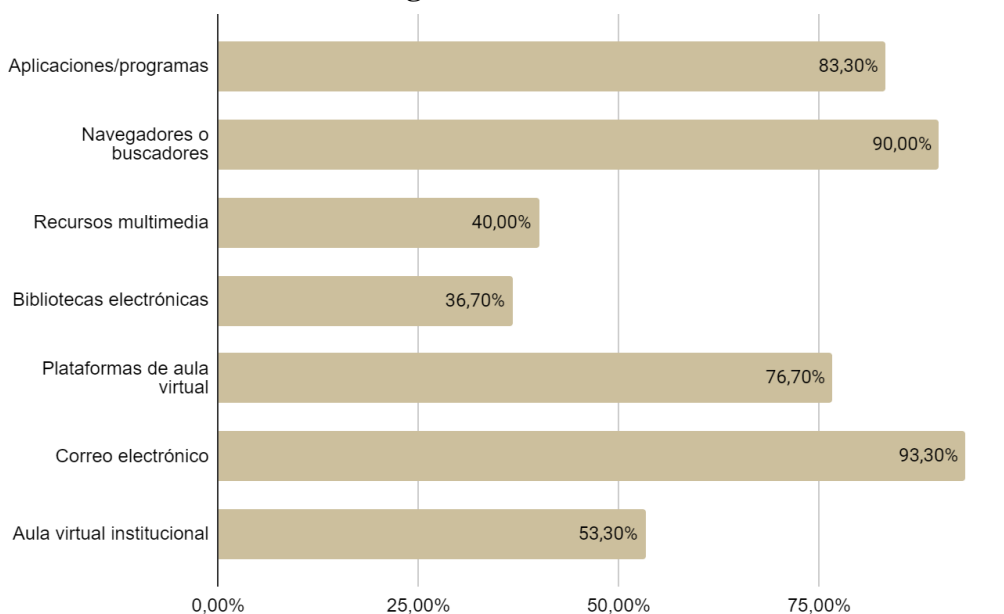
6.2.1 Saber usar las herramientas tecnológicas

En el ámbito de la formación, tanto estudiantes como docentes utilizan las tecnologías desde antes o independientemente de su paso por la formación de docentes, relacionando su uso con actividades de comunicación, obtención de información y aprendizaje. Quienes desempeñan roles en la enseñanza las consideran integradas en sus prácticas de diversas maneras ya sea, al enseñarlas como contenido o, al enseñar otros temas sin desligarlas de las experiencias vividas y de los sentidos construidos. Así relatan

las estudiantes cómo fue el uso que se hacía de las tecnologías en clase: “Power point o trabajos prácticos que requerían llevar computadora a la cursada. Una instancia de parcial fue totalmente presencial y virtual por lo que las que no disponíamos de una notebook corrimos en desventaja.” (E9-U). “En clase el uso era bueno pero bastante poco, en su mayoría las utilizábamos para aplicaciones específicas, de ediciones de vídeo, fotos etc” (E21-A). “Al cursar virtual los primeros años. Tuve que *aggiornarme* al uso de plataformas digital, programas de edición de vídeos para poder seguir con la cursada de la carrera.” (E23-A). “... nos enseñó a utilizar varias páginas para hacer nuestros trabajos que anteriormente desconocía” (E30-A).

Las tecnologías digitales se hacen presentes en las prácticas y acciones de las encuestadas. Como se aprecia en el Gráfico 1, ellas les asignan diversos usos a los recursos y/o herramientas tecnológicas disponibles en el ámbito académico.

Gráfico 1. Recursos tecnológicos



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta.

Se observa que en ambas instituciones los valores más altos se asocian al uso del correo electrónico (93,3%). En segundo lugar, un 90% hace uso de navegadores para diversas finalidades, principalmente asociadas a la búsqueda de información. En tercer lugar, un 83,3% adjudica su uso a aplicaciones y/o programas. Aquí se pueden situar las tareas, mencionadas por las encuestadas, que se centran en la planificación de clases y/o actividades, la organización del material de estudio, así como la realización de trabajos prácticos e informes. Para ello se utilizan software de procesador de texto pertenecientes al Paquete Office (Microsoft Word). También se emplean programas de edición de videos

y/o fotos, programas de presentación como PowerPoint para realizar exposiciones en las clases. En cuarto lugar, un 76.7% utiliza el aula virtual¹⁶, recurso sumamente vital durante la emergencia sanitaria.

Durante la pandemia del año 2020, docentes y estudiantes llevaron adelante un uso intensivo de las tecnologías y, en algunos casos, constituyeron los primeros acercamientos a lo tecnológico en general y/o abordar distintos tipos de programas en particular. A partir de aquí, el porcentaje comienza a descender gradualmente. Se evidencia la leve incidencia de los usos asociados al aula virtual institucional (53,3%), a los recursos multimedia (40%) y a las bibliotecas electrónicas (36,7%) en sus prácticas estudiantiles cotidianas. A su vez, la elección de estos recursos¹⁷ se argumenta, en porcentajes no muy distantes, tanto por iniciativa propia (90%) como por solicitud de sus profesoras (86,7%). Entre los más utilizados¹⁸, con una frecuencia diaria, se encuentra primeramente el celular y la notebook o netbook.

En particular, una de las estudiantes resalta que tuvieron evaluaciones mediadas por tecnologías. La combinación de la modalidad presencial con los dispositivos tecnológicos constituye una instancia que, en este caso, genera accesos desiguales a las tecnologías. Esta situación remite a un fenómeno conocido como brecha digital, asociándose a un grupo que tiene un acceso limitado o no tienen acceso a las tecnologías. Sin embargo, los vínculos entre tecnología y desigualdades, lejos de ser situados en un determinismo de causa-efecto, tienen que comprenderse en la compleja amalgama de sentidos y prácticas donde todos esos eslabones se enredan y convergen simultáneamente. En este sentido, como relata la estudiante, ella se vio en desventaja al no tener una computadora para realizar la evaluación. Es por eso que Dussel (2011), hace hincapié en la creación de nuevos enfoques y nuevas prácticas que posibiliten usos más complejos y significativos de las herramientas digitales.

Tal como expresa una estudiante: “Utilizábamos proyectores para ver diapositivas y videos relacionados a textos sobre cómo acercar las plataformas digitales al Nivel Inicial.” (E26-A). Al mismo tiempo otra encuestada menciona: “Fueron de gran utilidad

¹⁶ En el caso de la Universidad Nacional del Sur, el aula virtual utilizada es Moodle, un sistema de gestión de aprendizaje (LMS), gratuito y de código abierto, diseñado para crear entornos de aprendizaje personalizados. En cambio, el Instituto Avanza utiliza Escuela Suite, provista por la plataforma Educativa, que requiere un pago constituye una plataforma integral de comunicación y gestión de material educativo a través de internet.

¹⁷ Ver Gráfico 2 en el Anexo.

¹⁸ Ver Gráfico 3 en el Anexo.

para poder llevar a cabo las distintas materias, brindándonos herramientas que nos ayuden al momento de cursar, por ejemplo, para realizar presentaciones, videos (con o sin música), propuestas para llevar a la sala, trabajos prácticos/parciales” (E14-U).

Aquí se distingue la presentación o búsqueda de recursos digitales contextualizados para el nivel inicial y la elaboración de propuestas para llevar a las salas del nivel. He aquí que la incorporación de las tecnologías digitales proporciona a las estudiantes espacios de búsqueda de información y de construcción de recursos, siendo partícipes de sus procesos educativos (DGCyE, 2008). La tarea de enseñar en el nivel inicial implica reconocer los contextos reales y sus relaciones con la tecnología.

Desde la perspectiva de las docentes, en las entrevistas se destaca principalmente el uso de las herramientas tecnológicas asociado a lo organizacional y al trabajo colaborativo. Tal como lo mencionan:

Y, usamos mucho algo muy común que todo el mundo usa, el Drive. Lo usamos muchísimo porque corregimos las planificaciones a través del Drive. En un momento empezamos con las redes sociales, el Facebook, los grupos de Facebook. Después dijimos no, tenemos el Moodle. Ahora estamos con el Moodle. Nos comunicamos con grupos de WhatsApp todo el tiempo con las estudiantes también. (...). (D1-U)

O sea, en realidad las tecnologías atraviesan todo el proceso: desde la planificación de nuestras clases, el armado de los cronogramas hasta, bueno, lo que son las clases en sí, el momento interactivo de la clase compartiendo diferentes recursos tecnológicos, videos (o lo que sea) y todo lo que te contaba del Moodle. Y la evaluación que también es, en parte, a través de los trabajos que ellas suben a la plataforma. (...) Si tuviera que pensar en cómo fue el recorrido probablemente tuvo más que ver con eso e ir incorporando otras herramientas (...). (D2-U)

...También hacemos, por ejemplo, en lo que es el Drive. Ellas suben las planificaciones en forma colaborativa con las profesoras de los Ateneos (...) Porque cuando hacemos las correcciones de las planificaciones está bueno que el especialista de esta área, como Prácticas del Lenguaje, pueda corregir también el docente del área. Entonces, se hace un documento colaborativo y de ahí la planificación y después también se traslada esa planificación a la docente coformadora, para que bueno haga sus ajustes también. (...). (D4-A)

Los testimonios de D1 y D2 hace hincapié en el uso de lo tecnológico asociado a

la planificación de las clases, diversificado en variadas plataformas como servicios de alojamiento de archivos en la nube, redes sociales, aplicaciones de mensajería instantánea y sistemas de gestión de aprendizaje. Litwin (2009) reconoce cuatro escenas asociadas con los usos de tecnologías por parte de los docentes: la de ayuda, la optimista, la de producción y la problematizadora. Las voces de las entrevistadas se pueden vincular con una escena optimista, donde se ubica a la tecnología como puente para con las estudiantes. De esta manera, se contribuye a instalar temas de interés y favorecer los procesos de aprendizaje, aprovechando la colaboración de lo tecnológico.

Desde la experiencia de D4 se pueden reconocer posibles articulaciones entre las tecnologías y el campo de la práctica docente en relación con su uso en tanto recurso. Se identifican construcciones respecto al modo en que la planificación de la instancia de la residencia se modifica a partir de la presencia de las tecnologías en las maneras de producción del conocimiento, que orientan su inclusión en las propuestas formativas de la institución. La escena de la producción, expresada por Litwin (2009), se puede asociar al mencionado relato en tanto lo tecnológico contribuye a crear nuevas propuestas que comprometen tanto a docentes como a estudiantes. Su inserción trasciende el desarrollo de aspectos instrumentales para orientarse hacia la construcción colaborativa de estrategias en donde las tecnologías se ubican como potenciadoras de la enseñanza. Estas nuevas articulaciones llevan a un acompañamiento de las prácticas preprofesionales, mediante devoluciones y correcciones desde la virtualidad e incentiva el trabajo colaborativo e interdisciplinar con las/os docentes de otras asignaturas.

No obstante, los usos vinculados a las tecnologías también han mutado debido a cuestiones contextuales ajenas a lo educativo, específicamente vinculadas a situaciones de emergencia sanitaria. Primeramente, ante la influenza A H1N1 (Gripe A) y, once años más tarde, en la pandemia COVID-19, las condiciones en las que las docentes llevan adelante su labor pedagógica se vuelven atípicas y complejas. A causa de la Gripe A durante los meses de junio y julio de 2009, las instituciones educativas se vieron obligadas a cerrar sus puertas durante aproximadamente un mes. Durante las medidas de aislamiento las actividades de enseñanza se sostuvieron a través del uso de tecnologías digitales, especialmente herramientas digitales como Blogs y Wikis. Es por ello que las actividades educativas comienzan a desarrollarse de forma virtual, convirtiéndose en un gran desafío para las docentes entrevistadas. Ante ello, una entrevistada relata su vínculo con las tecnologías en este particular contexto:

Las tecnologías se empezaron a incluir con más fuerza desde... ¿Te acordás de la

gripe A? 2009. Ahí empiezo a entender la importancia de incorporarlas, porque era todo presencial hasta ese momento. Tampoco es que en el instituto había demasiada tecnología como para, por ejemplo, usar el cañón. Y uno no tenía en la computadora personal para hacer, venías con el pendrive en ese momento. (...) Pero era muy difícil. (...) Con la Gripe A, empiezo a incorporar las tecnologías, armé un Blog y ahí empecé el vínculo con el alumnado ese mes que no tuvimos clase. (...). (D3-A)

En el ámbito educativo, los Blogs se utilizan principalmente para mantener informados a las/os estudiantes sobre las actividades realizadas, funcionando como una suerte de tablón informativo digital (Dussel, 2011). Sin embargo, recuperar la experiencia de D3 respecto a la introducción del uso de las tecnologías digitales vislumbra, a su vez, los procesos de equipamiento informático y audiovisual en las instituciones. Según Dussel *et al.* (2020) éstos se ven influidos por diversos factores, como recursos tecnológicos disponibles, niveles de alfabetización digital, decisiones, voluntades, estrategias empleadas, colaboración entre los actores institucionales. Quizá esta situación sanitaria, con todo lo que puso de manifiesto, contribuyó a ver con más detenimiento lo artefactual y el uso de las plataformas en las clases virtuales. Para la autora, la enseñanza siempre tiene una materialidad a la que hay que prestarle atención.

Años más tarde, la pandemia de COVID-19 impuso en un tiempo récord, el paso de la modalidad presencial a una modalidad virtual *sui generis*, que implicó trabajar sobre la marcha y experimentar sobre la práctica. Como se observa en los siguientes relatos: “... Y bueno, en la pandemia fue incluir otros recursos de Moodle, otras herramientas (foros, wikis) que no veníamos utilizando, por más que sí utilizamos la plataforma para enriquecer las prácticas (...)” (D2-U). “... después la pandemia le pega un saque total. En el medio, claro, voy incorporando el uso de los soportes visuales, la selección de videos y soportes virtuales en el aula. La comunicación se hace mucho más fluida por el WhatsApp. (...)” (D3-A). “Ahora, después de la pandemia, es como que hemos incluido muchas más tecnologías. Antes nos encontrábamos para corregir planificaciones y ahora esto de poder encontrarnos por Meet o por Zoom, la verdad que ha facilitado un montón. (...)” (D4-A).

Esta coyuntura sanitaria ofrece una oportunidad para explorar diferentes herramientas tecnológicas, examinar sus posibilidades y sus limitaciones (Garbarini et al., 2020). Las plataformas para facilitar la mediación pedagógica incluyeron Google Classroom, Google Meet y Zoom. En cuanto a la comunicación entre pares y con los

estudiantes, se destacó el uso del grupo de WhatsApp. Por lo tanto, la inclusión no está restringida a una única ruta; más bien, presenta diversas alternativas, sin excluir la utilización de otros recursos ya conocidos, que reflejan concepciones y estilos de uso distintos (Litwin, 2009). Es esencial comprender que esto involucra aspectos materiales o de herramientas, así como los saberes y las estrategias necesarios para integrar la tecnología de manera efectiva en el entorno educativo (Maggio, 2012).

Otro de los aspectos que surgen en las entrevistas, se vincula con los momentos de la clase en los que las docentes suelen hacer uso de las tecnologías digitales. A modo de ejemplo, ellas indican:

Generalmente es una introducción y algo para mostrar. (...) Hago una introducción, miro que analicen, que reflexionen, que miren el video. Después en función de eso damos algunas preguntas y después hacemos por ahí trabajo en pequeños grupos y un espacio de intercambio (...). (D1-U)

“...Pero si sí, podría decirse que para todo eso los usamos, no es que no. A veces por ahí los tenemos tan interiorizados que no nos damos cuenta de que, en realidad, sí estamos permanentemente utilizándolos. (...)” (D2-U).

... Generalmente, para medir y conectar con el alumnado, la introducción es oral y física, charlada, es comentar, es recuperar lo que vimos la vez pasada a nivel oral. (...) Entonces corto, hago una breve introducción de unos diez minutos y después generalmente voy a un soporte visual. (D3-A)

“Sí, totalmente. Y, en realidad siempre usamos en las clases alguna tecnología y la verdad es que cuando más las usamos es cuando las chicas están planificando. Porque esto nos permite encontrarnos. (...)” (D4-A).

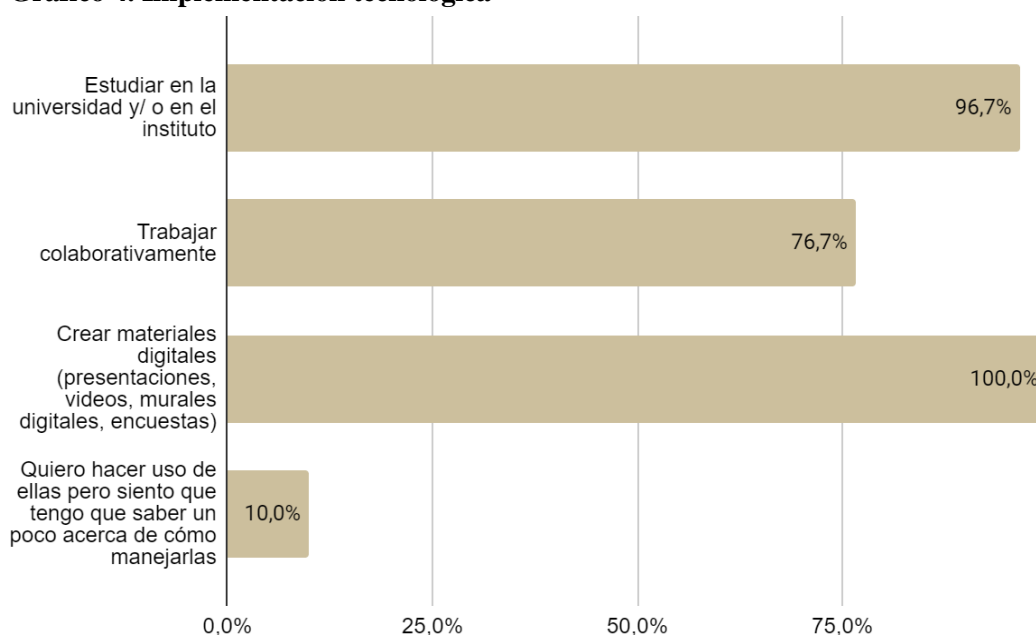
Estos relatos dejan entrever un uso con sentido didáctico de las tecnologías (Maggio, 2012), que guía las decisiones e intervenciones de las docentes, reconociendo sus características para facilitar y orientar la clase. La tecnología, como describen los testimonios, puede ser integrada en diferentes momentos de la clase para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje: al comienzo de la clase, para desarrollar conceptos, para aumentar la clase, para trabajar colaborativamente y brindar instancias de retroalimentación con las estudiantes. La tecnología actúa, en palabras de Litwin (2005), a favor de ampliar el alcance de las clases, siendo las docentes quienes preparan los usos, los ofrece al estudiante y los incorpora al aula.

6.2.2 Saber incluir las tecnologías digitales

Siguiendo las orientaciones de la Res. CFE 24/07, la formación de las/os profesores de educación inicial implica la inclusión de, al menos, una unidad curricular específica sobre la temática. En este marco, las tecnologías digitales se presentan asociadas al campo de la formación específica, como parte indisociable de la formación en la docencia. Específicamente, la enseñanza de conocimientos y/o saberes relacionados con las tecnologías puede formar parte de los contenidos de las materias, en general, y, en muchos casos, se imparte dentro de asignaturas. En la carrera del profesorado de educación inicial, las estudiantes cuentan con espacios curriculares determinados donde abordan cuestiones relativas a las tecnologías digitales. En la UNS, la materia cuatrimestral *Nuevas tecnologías y educación* (que se dicta en el primer cuatrimestre del primer año) y un *Taller de medios audiovisuales y tecnología de la información* (durante el segundo cuatrimestre del tercer año). En cambio, en el Instituto Avanza cuentan con un taller anual durante tercer año llamado *Taller de medios audiovisuales y tecnología de la información*.

Sin embargo, desde la misma resolución se propone no limitar sólo a la materia, sino que se recomienda pensar dinámicas, actividades y estrategias que faciliten su apropiación de manera transversal y contextualizada. Es por ello que se retoman las experiencias de las encuestadas vinculadas al para qué y al cómo se abordan la inclusión de tecnologías digitales en su quehacer estudiantil.

Gráfico 4. Implementación tecnológica



Este gráfico refleja la forma en que las encuestadas dicen integrar las tecnologías. En primera instancia, se opta para producir materiales digitales, tanto para el momento de la cursada como para sus prácticas preprofesionales (100%). En segunda instancia, se eligen para realizar actividades académicas (96,7%). En tercera instancia, se utilizan a modo de propiciar el trabajo colaborativo (76,7%). Con un menor porcentaje se registran respuestas que reconocen el querer utilizarlas pero, a su vez, resaltando el hecho de tener que saber acerca de cómo hacerlo adecuadamente (10%). Cabe destacar el interés de algunas de ellas sobre conocer más respecto a las tecnologías: que se sepa cuál es la intencionalidad, cómo incluirlas en sus propuestas de clase.

Es pertinente señalar que los acercamientos que las estudiantes tuvieron para con las tecnologías se ramifican en diversos ámbitos. En sus voces mencionan al ámbito escolar, puntualmente materias dictadas en el nivel secundario (como TIC's o NTIC) o debido a la especificidad técnica del título de este nivel (Técnica en informática) o cursos realizados debido a intereses personales. Algunas de ellas lo expresan del siguiente modo: “Durante la secundaria tuve una materia llamada Ntic como también acercamiento a distintas tecnologías por mi cuenta” (E10-U). “En la vida cotidiana, en instituciones educativas (transcurso de mi secundaria) y en el jardín el cual concurrí en primer año” (E12-U). “Al haber comenzado la carrera en el año 2020, tuve un acercamiento a distintas herramientas digitales como Google Drive, Genially, Geogebra, Meet, Zoom, etc., dado que las cursadas se realizaban de manera online por la pandemia.” (E14-U). “Acercamientos por mi propia cuenta a partir de la computadora, tablet y celular explorando por mí misma” (E21-A). “Ningún otro acercamiento, aprendí de manera autodidacta en el caso de utilizar plataformas o programas para cursar en pandemia” (E26-A). “Parte de la cursada en pandemia fue un acercamiento al trabajo con las tecnologías digitales” (E28-A).

En estos fragmentos es posible identificar diversos factores que contribuyeron a acercar las tecnologías digitales a las encuestadas. Entre ellos, se suma la exploración acerca de distintas herramientas tecnológicas de manera independiente en la vida cotidiana. Incluso debido a la pandemia por COVID-19, se produce una adaptación repentina a nuevas formas de llevar a cabo las actividades, donde las estudiantes se aproximan (en algunos casos) por primera vez a ciertas herramientas tecnológicas. Aunque las circunstancias temporales no posibilitaron la plena implementación de

conocimientos y experiencias destinadas a la formación de docentes, es importante destacar que en cada institución se idearon enfoques de trabajo específicos para hacer frente a esta situación particular (Garbarini et al., 2020). Es pertinente recordar la experiencia de E12-U en el trabajo de campo *in situ*, en la que se presencian actividades mediadas por tecnologías: "... a lo largo de mis prácticas solamente observé el uso de las tecnologías en el jardín XXX, el cual concurrí en primer año. Allí, en algunas ocasiones a la entrada se utilizaba un protector para ver videos, escuchar canciones y cuentos.". De acuerdo con el Diseño Curricular para la Educación Superior Niveles Inicial y Primario (2008), se propone que la formación de las/os docentes invite a cuestionar la tecnología antes de adoptarlas, considerando su naturaleza intrínseca en diversas etapas de la práctica docente.

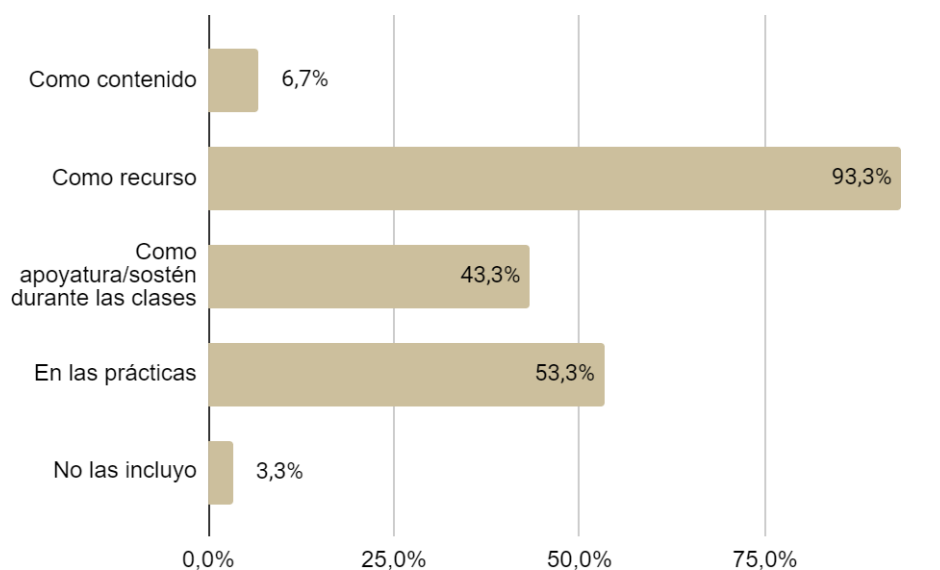
Este cúmulo de vivencias permite visualizar la presencia de diversos saberes. En un primer momento, se vislumbran saberes ligados a lo disciplinar, es decir, saberes específicos y especializados (Vezub, 2016). Precisamente, se sitúan dentro del campo de la Tecnología Educativa. En el ámbito educativo, los saberes disciplinares son fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje de materias concretas sobre las tecnologías digitales, tanto en el nivel secundario como superior y en otras instancias formativas, como lo pueden ser los cursos.

En un segundo momento, se destacan saberes experienciales, que encuentran su origen a través de la experiencia práctica y vivencial, acciones y situaciones experimentadas en la vida cotidiana. Como advierte Vezub (2016), este saber emerge como resultado de una reflexión sistemática sobre la práctica, en un contexto singular y circunstancias particulares. Si bien muchas estudiantes coincidieron en que lograron una proximidad con las tecnologías, también un 27% ¹⁹de ellas reconoce no haber tenido acercamientos vinculados a ellas por fuera de las materias puntuales dictadas en el marco de la carrera.

De esta manera, los relatos distinguen el para qué y el cómo incluir las tecnologías digitales. Se reconoce la presencia de instancias formativas tanto dentro como fuera de las propuestas curriculares concretas que se convierten en aspectos significativos para la formación de docentes en el ámbito de las tecnologías digitales.

¹⁹ Elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta.

Gráfico 5. Tecnologías en las planificaciones



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta.

Complementariamente, en el Gráfico 5 se presenta cómo las estudiantes incluyen las tecnologías de diversas maneras. Un 93,3% las aborda como un recurso, es decir, como herramientas útiles o medios disponibles para alcanzar ciertos objetivos o realizar determinadas tareas. En este contexto, se puede percibir una concepción instrumental que externaliza las tecnologías, las ve como objetos fijos, con un uso y finalidad concretos (Burbules y Callister, 2001). Luego, un 53,3% las integra en sus entornos de práctica docente. Esta integración puede incluir aspectos como el uso de dispositivos electrónicos, aplicaciones educativas, recursos multimedia y plataformas en línea que apoyen y enriquezcan el proceso de enseñanza y de aprendizaje en la etapa inicial de la educación de las/os niñas/os. Un 43,3% de las respuestas se dirigen a introducirlas como un acompañamiento al momento de desarrollar la clase, que busca potenciar la participación de los estudiantes, ofrecer recursos interactivos y facilitar el acceso a la información. Las entrevistadas pueden utilizar tecnologías para presentar conceptos de manera visual, fomentar la colaboración y crear experiencias más dinámicas y participativas. En las cifras previamente proporcionadas, es posible identificar una concepción amplia de las tecnologías, al reconocer que las elecciones en materia de uso de la misma siempre están interrelacionadas con un cúmulo de otras prácticas sociales cambiantes (Burbules y Callister, 2001). Por su parte, esta integración se plantea desde una manera reflexiva, que invite a problematizar el modo en que las tecnologías digitales modifican las maneras de

producción y validación del saber y que se orienten su inclusión en las propuestas formativas de la institución.

Para finalizar, cabe mencionar que un 6,7% las incluye como un contenido y un 3,3% no las incluye. Este reducido porcentaje inicial señalaría que aún queda trabajo por hacer en términos de incluir las tecnologías digitales.

No obstante, las estudiantes identifican diversos aportes que las tecnologías han realizado en su formación (Cuadro 2²⁰). En efecto, la mayoría señala que contribuyen a crear contenidos digitales, como lo pueden ser presentaciones para proyectos, exposiciones en clase, evaluaciones e instancias de práctica supervisada. Luego, un 83,3% y 76,7% alude al trabajo colaborativo y a plantear nuevas propuestas para la enseñanza, respectivamente. Un 70% del estudiantado alude a querer conocer más sobre ellas para hacerlas parte de su formación. A su vez, un 66,7% reconoce el valor formativo de las tecnologías, haciendo hincapié en el desarrollo de nuevas prácticas docentes. Resulta pertinente señalar que un 26,7% valora como aportes relevantes a su formación el reconocimiento de ciertas herramientas tecnológicas y algunas formas de integrarlas a la práctica educativa. Con un menor porcentaje, se registra que colaboran a establecer relaciones con lo aprendido en la carrera (10%).

Cabe destacar que los aportes mencionados constituyen facetas distintivas y, a su vez, compartidas de la misma acción cognoscente que se intenta desentramar. Incluyen desde la creación de contenidos digitales hasta la promoción del trabajo colaborativo y la invención de una nueva forma de pensar la enseñanza. Es posible reconocer que en su recorrido formativo se han apropiado de saberes tecnológicos, en el sentido propuesto por Beillerot (1998), lo cual implica comprender la tecnología y construir una relación con ella. Las encuestadas, de manera explícita tanto como implícita, reflexionan e integran las tecnologías mediante una forma de pensar que considera su relación con el mundo educativo y las tecnologías para construir este análisis.

Por otra parte, las entrevistadas entienden la inclusión de tecnológica como un proceso, que se ve atravesado por diversas variables. Principalmente se centran en aspectos como la disponibilidad y acceso al equipamiento necesario, el uso de herramientas tecnológicas y la promoción de ciertas prácticas entre las profesoras. Lo dicho por las siguientes docentes resulta ilustrativo: “... Y bueno, en la pandemia fue incluir otros recursos de Moodle, otras herramientas (foros, wikis) que no veníamos

²⁰ Ver en el Anexo.

utilizando, por más que sí utilizamos la plataforma para enriquecer las prácticas. (...)” (D2-U)

Sí. Con la gripe A empezó. Y ahí empecé a aprender, la necesidad hizo que empezara a aprender. También el nivel superior estamos cargados de una tradición académica media fuerte, que lo importante es dar la clase, dar el texto, dar la guía. Y por ahí lo visual, lo otro, era agregado aparte: vean esta película, miren este documental. Pero incorporarlas al aula llevó más tiempo. Y también lleva más tiempo que el instituto se equiepe. (D3-A)

“En realidad a algunas tecnologías las usábamos antes de la pandemia. Pero realmente yo tengo como muy presente el cambio que hicimos después del 2020 y como que mucho todavía se sigue sosteniendo en el tiempo. (...)” (D4-A).

Este proceso se puede percibir como gradual y dinámico, pensando que las instituciones “... no son cosas hechas” (Davini, 1995, p.7). Sin embargo, esta transformación convive junto a tradiciones instaladas en las instituciones. Cuando la docente menciona “... lo importante es dar la clase, dar el texto, dar la guía (...)”, deja a entrever cierta tradición de formación centrada en lo académico (Diker y Terigi, 1997), representada por clases magistrales, muchas veces, reforzada por una visión instrumental y funcional de las tecnologías. A su vez, la docente señala la tarea de impulsar la inclusión de las tecnologías en la formación, orientada hacia una enseñanza reflexiva (Diker y Terigi, 1997). Esto conlleva ciertos desacuerdos entre los tiempos requeridos para la preparación del equipamiento tecnológico y los tiempos necesarios para incluirlas en las propuestas pedagógicas. Incluso, las tecnologías se incorporaron por razones externas al ámbito educativo, como ya se mencionó en los casos debido a la gripe A y al COVID-19.

De acuerdo con lo expresado por las entrevistadas, se puede reconocer la inserción progresiva de las tecnologías en la formación, en el marco de una determinada trama institucional, que le imprime sus respectivas particularidades. Es fundamental enfatizar que estas tradiciones de docencia y/o formación no pretenden ser una lista exhaustiva, sino buscan destacar una serie de supuestos arraigados sobre la práctica docente y la formación para el rol que surgieron en distintos momentos históricos, bajo diferentes concepciones de la educación (Diker y Terigi, 1997). Sus relatos ponen de manifiesto la necesidad de consolidar iniciativas de formación que les proporcionen formas de abordar la articulación entre educación y tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje desde una mirada integral del proceso educativo, que les permita enriquecer las prácticas en el nivel

superior.

Otra cuestión que destacan las docentes son sus experiencias respecto al proceso de implementación de las tecnologías en sus clases. Ello queda refrendado cuando indican que: "... Consultamos todo. Mientras estamos planificando, por suerte las clases de consulta son acá. Buscamos ideas para armar materiales, que a veces no se nos ocurre, viste. (...) Usamos todo el tiempo, la verdad, la tecnología." (D1-U).

(...) Fue pensar nuestras propias prácticas de enseñanza desde las tecnologías, desde la implementación de las tecnologías; y acompañar la planificación y la puesta en práctica de sus propias planificaciones a través de la tecnología. O sea, fue usarlas un 100% en todo momento y ponernos a, como parte de nuestro trabajo, cambiar hasta los criterios. (...) Pero creo que también, en parte si bien ya no se volvió a atrás completamente, pero si hay como un retorno a valorar ciertas prácticas que pueden estar mediadas por la tecnología, pero hasta cierto punto. Recuperar el intercambio, recuperar otros portadores de información que no sean solamente Internet, la computadora, las pantallas, los videos, pero sí también incorporándolos como portadores de información. (D2-U)

Al principio hay un poco de resistencia por miedo. En el 2020, en el primer año de la pandemia, estábamos todas "y yo qué voy a hacer, tengo mi computadora que no le anda el sonido, tengo que aprender todo esto". Una resistencia muy humana para mí, pero no tardé mucho en ponerme en contacto porque me gusta. (...) Para mí hay que aprovecharlo, hay que saber producir un contenido que el otro pueda aprovechar en esa necesidad de lo digital y de lo visual. Entonces me peleé al principio y después me amigué. Y seguía, porque había que dar clases, había que amigarse. Llevó mucho trabajo. (D3-A)

... Al principio la verdad es que estuve con muchos tutoriales, sobre todo del aula virtual: cómo armar las clases, cómo subirlas. Porque la verdad era un mundo nuevo, no habíamos trabajado con aulas virtuales. (...) Todas esas cuestiones, la verdad, fue bastante complicado y me costó recién ahora es como que me siento más cómoda y me manejo mejor y la verdad que incorporarla ahora es un aliado. (...) La verdad que yo no pensé que íbamos a continuar tomando tantas cosas de la tecnología post-pandemia, pero la verdad que sirve y la verdad que es muy funcional. (D4-U)

En el primero de los fragmentos, D1 hace alusión al uso de la tecnología como herramienta fundamental por parte del equipo de cátedra, puntualmente durante el proceso

de planificación y preparación de materiales para las clases. La indagación en la web para crear materiales indica un enfoque dinámico y receptivo hacia la integración de la tecnología, reconociendo la “inspiración externa” para construir nuevos recursos que resulten atractivos y/o novedosos para las/os estudiantes. Estas acciones realizadas por la docente, en términos de Litwin (2005), pueden ofrecer una perspectiva sobre cómo se entienden las experiencias de enseñanza, lo que a su vez podría revelar una concepción subyacente del proceso de aprendizaje y de los saberes involucrados.

Por otra parte, desde el punto de vista de D2, esta inclusión tecnológica también incide en los criterios de evaluación y en los enfoques pedagógicos vigentes para adaptarse al nuevo entorno. De hecho, se subraya una cuestión más amplia y fundamental relacionada con las diversas posturas dentro de la práctica educativa y la concepción misma de la pedagogía (Litwin, *op. cit.*). Ante esto, la entrevistada reconoce una tendencia a valorar ciertas prácticas que pueden no depender completamente de la tecnología. Esto implica recuperar diferentes estrategias de reflexión basadas, por ejemplo, en el intercambio, la indagación, el cuestionamiento, lo que posibilita la creación de relaciones, enlaces o articulaciones entre los saberes disciplinares y los saberes experienciales vividos por cada docente. Como destaca Vezub (2016), la capacidad de reflexionar tanto durante como después de la acción, implica aprender un saber único y particular para las/os formadores.

En este mismo orden de ideas, D3 hace mención a cierta resistencia y temor hacia el cambio, especialmente debido a la necesidad de familiarizarse rápidamente con las herramientas tecnológicas para poder enseñar durante la pandemia. La idea de "pelearse al principio y después amigarse" sugiere un proceso de inclusión gradual y un cambio de actitud hacia lo tecnológico. Al decir de Burbules y Calister (2001), estas transformaciones conforman “...una constelación que abarca lo que se elige y lo que no se elige; lo que se prevé y lo que no puede preverse; lo que se desea y lo que no se desea.” (p.4). A pesar de esta resistencia inicial, se reconoce la importancia de saber producir contenido digital contextualizado para las/os estudiantes. Aquí se puede contemplar a los actores de las instituciones como usuarios de tecnología, pero principalmente como creadores de producciones tecnológicas (Lion, 1995).

Ante la pregunta frecuente entre las docentes durante la pandemia de cómo mantener la continuidad pedagógica en entornos virtuales, no hay una única respuesta. El relato de D4 hace referencia a que la tecnología proporciona un respaldo que puede enmarcar, limitar o ampliar las propuestas, dependiendo del tipo de tratamiento que

permite y cómo el/la docente la utiliza en sus clases (Litwin, 2005). En este tramado, es posible identificar que D4 recurre a tutoriales para aprender a utilizar el aula virtual, lo cual representaría una experiencia significativa, ya que previamente no había trabajado con este tipo de plataformas. Este nuevo saber, basado en la experiencia, transforma progresivamente su práctica docente (Tardiff, 2004; Vezub, 2016). A medida que se familiariza con el aula virtual, comienza a considerar que la inclusión de la tecnología contribuye a ampliar su propuesta pedagógica, se convierte en un “aliado funcional” (D4). Revisitar y reconsiderar las propias estrategias desde una perspectiva tecnológica implica revisar los significados de lo que se enseña y del saber práctico necesario para reinterpretar los saberes.

En resumen, los fragmentos destacan el trabajo requerido para adaptarse a las nuevas formas de enseñar y de aprender a incluir las herramientas tecnológicas disponibles. Reflejan las experiencias de las docentes guiadas hacia la aceptación y la integración de la tecnología en su práctica educativa. En este proceso, los saberes de las docentes se configuran como una amalgama que se pone en acción en la práctica en contextos educativos reales, en permanente reconstrucción (Tardiff, 2004). La inclusión de tecnologías digitales plantea desafíos a las formas tradicionales de enseñanza y pone en tela de juicio los modelos pedagógicos convencionales. Se trata de experiencias que abren posibilidades de examinar y reconfigurar las metodologías de enseñanza.

Por otra parte, respecto a cómo las docentes aprendieron a utilizar las tecnologías digitales se observan más coincidencias que divergencias. Los fragmentos presentados a continuación se consideran ilustrativos de lo planteado anteriormente: “Bueno me ayuda el trabajo, el ponerlo en práctica, toquetear, toquetear. (...) Después usamos mucho todo, pero medio a meter mano. A veces yo googleo “cómo se hace tal cosa”, busco tutoriales. Al día a día, uno se va enriqueciendo.” (D1-U). “Yo creo que un poco de ir probando, de ir metiéndonos, de ir viendo cómo lo hacía otra profesora. (...)” (D2-U). “... a veces preguntás a tus compañeros, o con (docente del área) conversábamos de cómo era y te vas ayudando (...)” (D4-A)

Aprender acerca de las tecnologías implica aprender con otra/o y conlleva una construcción colaborativa del saber, principalmente entre las docentes del área. Al decir de ellas, estas instancias de encuentro y reflexión les permiten aprender de las experiencias que vivencian y/o relatan sus colegas. Al mismo tiempo, destacan la consulta a tutoriales y las dinámicas para trabajar desde la virtualidad con otras docentes.

En términos de Vezub (2016), estos fragmentos dan cuenta de un nuevo grupo de

saberes que se complementa con los saberes clásicos²¹ de las/os enseñantes, asociados a la habilidad para reflexionar sobre las prácticas, adoptar actitudes de investigación y cuestionamiento que promuevan la mejora constante en la enseñanza. En este sentido, las docentes entrevistadas mencionan que se constituye un aprender haciendo desde la experimentación, la indagación y la exploración, en la búsqueda de nuevos métodos y enfoques para pensar las clases.

En esta línea, el saber experiencial y práctico se conjuga con la oferta de formación de docentes continua realizada por las docentes, ya sea en cursos o en las capacitaciones en servicio dictadas por las mismas instituciones. Así lo expresa una de las entrevistadas:

... Hice formaciones relacionadas con las tecnologías (...) Bueno, varios de los cursos que se ofrecen desde la Dirección de Educación a Distancia (...) que tienen que ver con la inclusión de tecnologías, desde aristas más técnicas hasta aristas que tienen que ver más con otras cuestiones más pedagógicas. (D2-U)

La oferta de formación continua elegida por las docentes puede ser impulsada por la institución educativa en la que trabaja o ser gestionada de forma autónoma. En el caso de D2, se menciona una variedad de cursos realizados dentro de la UNS, que abordan tanto el aprendizaje de habilidades más técnicas como de cuestiones pedagógicas. De acuerdo con Lion (2020), se revela una tendencia hacia la inclusión y la integración de las tecnologías en los programas de formación docente continua, donde se aborda la demanda de ampliar los saberes docentes y establecer redes de conocimiento y prácticas que respalden la construcción pedagógica y curricular. En este entretejido de propuestas, se puede decir que D2 busca comprender nuevas formas de integrar lo tecnológico en su quehacer docente. Este tipo de práctica se puede leer, al decir de Lugo y Delgado (2019), desde un enfoque transversal que abarca habilidades, contenidos y saberes vinculados con la alfabetización digital. Asimismo, esta perspectiva, que va más allá de la mera formación de usuarios, subraya la importancia de la formación continua de los docentes y la inclusión genuina de la tecnología en el proceso educativo para promover una enseñanza poderosa (Maggio, 2012).

Por otra parte, D1 y D3 destacan sus experiencias de capacitación en servicio, realizadas al interior de sus respectivas instituciones: “...Tendría que haberlo hecho, pero nunca tengo mucho tiempo y bueno. Había uno de tecnología, me acuerdo el año pasado, y me anoté después no me metí. (...)” (D1-U).

²¹ Explicitado en el marco teórico.

En algún momento inicié algún curso, que no pude terminar. (...) Pero sí, acá si han implementado en el Avanza algunas capacitaciones. Generalmente, como es en el momento en el que estás trabajando, las bajaba o las miraba pero no podía seguir con el ritmo, no había manera. (...). (D3-A).

Ellas reparan en los desencuentros que se producen entre los tiempos académicos-institucionales, los tiempos de formación continua y los tiempos laborales. Entre las razones mencionadas para no participar de algún curso se incluyen la escasez de tiempo, la superposición de los tiempos institucionales y los tiempos de la clase. Respecto a los cargos docentes²², en la UNS se divide su carga horaria obligatoria respecto a las tres funciones de la universidad: docencia, investigación y extensión. En cambio, en los ISFD los módulos corresponden a horas frente a clase, incorporando en algunas asignaturas, un módulo llamado Taller Integrador Interdisciplinario²³ (TAIN). En relación con este punto, el informe de la RedFIE-DIE (2022) señala que, según las horas cátedra del sector de gestión estatal por función educativa, un 87%²⁴ de ellas están destinadas al dictado de clases. Al relacionar esto con la oferta de formación docente continua, sería posible inferir que las docentes de la UNS podrían tener más oportunidades y tiempo para participar en cursos de formación, capacitaciones en servicio y otras actividades de desarrollo profesional, dadas las menores horas frente al curso en comparación con los ISFD. Por consiguiente, en sus relatos se conjugan tiempos que, de acuerdo con sus percepciones, se desarrollan en un proceso complejo que involucra la preservación de las tradiciones y rutinas escolares y, a su vez, la introducción de cambios e iniciativas de cambio, que a menudo se limitan a propuestas formativas específicas (Lion, 1995).

Al profundizar sobre este tema, las docentes valorarían de manera positiva el hecho de aprender con otra/o. En esta instancia, lo asocian al vínculo entre docentes y estudiantes y entre docentes y la institución. Algunas de ellas expresan:

...pero en realidad los jóvenes que me rodean me ayudaron a perderle el miedo.

²² Los cargos docentes en la UNS se agrupan según las categorías de profesores (titulares, asociados y adjuntos) y docentes auxiliares (asistente o jefe de trabajos prácticos y ayudante), los cuales se ejercen mediante una dedicación exclusiva, semiexclusiva o simple (Res. CSU 380/21).

²³ El Taller Integrador Interdisciplinario es el espacio de encuentro de la comunidad de las/os docentes y las/os estudiantes de cada año de la carrera y tiene por objeto provocar el encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos en la formación docente (DGCyE, 2008).

²⁴ Este porcentaje se realizó teniendo en cuenta el Anuario Estadístico Educativo realizado por la RedFIE-DIE (2022).

(...) Yo aprendo de ellos como exploran una aplicación sin miedo de equivocarse, que es lo primero que tenés cuando no tenés mucha cancha. Entonces ahora yo meto el botón

¿Qué va a pasar? No va a pasar nada Y así, con esa curiosidad que miro de ellos. (...). (D3-A).

... En el Avanza también, cada vez que lo hemos requerido teníamos asistencia y nos acompañaron en eso, no es que nos dejaron solas. Pero bueno, por ahí a veces uno parece que entiende todo, después de hecho en el Avanza también nos mandaron tutoriales y, a veces, surgen ciertas dificultades. (...) Pero sí, sí hubo acompañamiento en eso. (D4-A)

La primera de las participantes relata que su vínculo con las/os jóvenes la ayudó a superar ese temor a lo desconocido de las tecnologías. Observar cómo ellas/os exploran aplicaciones y programas sin miedo a cometer errores, la inspira a intentarlo, aprendiendo así desde la curiosidad y de las/os jóvenes que la rodean. Según Dussel *et al.* (2020), después de la pandemia se vuelve innegable una interacción diferente entre docente y estudiante, así como una actitud renovada por parte de las/os docentes hacia la tecnología, acercándolos más a las/os alumnas/os que han estado inmersos en ella desde hace mucho tiempo. Cabe recordar que mediar la clase con tecnologías no garantiza que esto “funcione” en su primera implementación. Desde esta línea, Maggio (2012) sugiere que es momento para probar, experimentar, equivocarse y volver a intentar con lo aprendido para lograr experiencias de aprendizaje poderosas en las instituciones. De un modo similar, Maggio (2012) invita a pensar la clase como una invención, con una trama original para que se convierta en una experiencia que tanto docentes como estudiantes quieren vivir.

En el siguiente testimonio, D4 experimenta una situación de apoyo institucional en el proceso de implementación de las tecnologías. Inmersa en el entorno laboral pandémico, se encuentra con nuevos desafíos y problemáticas vinculadas a las capacitaciones en torno a prácticas específicas, como el manejo del aula virtual. Ante esto, la docente destaca el trabajo realizado por las/os directivas/os mediante los cursos impartidos, lo cual posibilita el abordaje de la inclusión tecnológica de manera colectiva a través de la construcción de vínculos y colaboraciones entre pares que promueven entornos de aprendizaje, de enriquecimiento y de cocreación. (Lion, 2020). En el mismo sentido, la participante valora positivamente dichas capacitaciones, ya que se centran en un trabajo colectivo que, al mismo tiempo, adquiere sus particularidades en contexto. Las

herramientas tecnológicas facilitaron la comunicación entre el equipo directivo y las/os docentes, así como la creación de diferentes formas de intervención para anticipar, apoyar y colaborar en la formulación de enfoques institucionales que aborden situaciones complejas.

6.2.3 Facilitadores y obstaculizadores del trabajo con tecnologías digitales

La integración de tecnologías en la práctica docente ha transformado la forma en que educadores y estudiantes interactúan y aprenden. Sin embargo, este cambio no está exento de desafíos. Las docentes han identificado una serie de facilitadores y obstaculizadores al utilizar las tecnologías en el aula. Estos elementos juegan un papel crucial en las experiencias de enseñanza y de aprendizaje.

Uno de los facilitadores a destacar en las entrevistas es el aspecto comunicacional que ofrecen las tecnologías, las cuales aportan fluidez a la interacción en el aula, favoreciendo el intercambio de ideas, recursos y prácticas entre docentes y estudiantes. Además, D1 agrega que “... siempre es enriquecedor, mientras vos no copies y pegues. Si vos vas a ver algo y de ahí decís bueno voy a profundizarlo, voy a buscar en otro lado, a ver dónde está esto y lo leo, no me quedo con eso. (...)” (D1-U). Esta mirada coincide con la perspectiva posttecnocrática planteada por Burbules y Callister (2001). La docente considera que la reflexión crítica contribuye a conocer los supuestos y los límites sobre lo que “se puede” y lo que “no se puede”. En términos de los autores, esto resaltarán la complejidad inherente (a menudo contradictoria) de la toma de decisiones planteada en esta situación, y al hacer más cuestionables estas decisiones, evitará que dichas tecnologías sean aceptadas sin más análisis.

En el mismo orden de ideas, la conexión constante a la cual alude D2 es otro factor que optimiza la tarea en el aula:

... Necesitamos mucha fluidez realmente. Mucha fluidez en la comunicación entre nosotras y con los estudiantes. Recién vos llegaste y estábamos terminando de armar una consigna que después la subimos al grupo de WhatsApp. Y hacemos uso de esas posibilidades y realmente para nosotras resultan facilitadoras. (...) La práctica, sobre todo la Práctica IV, tiene mucho de eso. (...). (D2-U)

Esta conexión permite un acceso inmediato a recursos educativos y herramientas de colaboración en cualquier momento y desde cualquier lugar. De igual modo, facilita el registro de las actividades, la creación de instancias de evaluación y el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes. El acceso abierto a la información es

otro facilitador clave, ya que amplía el horizonte de saberes de las estudiantes y les permite explorar diferentes perspectivas y recursos educativos. Por último, se resalta nuevamente la cuestión del acompañamiento durante las prácticas preprofesionales.

Sin embargo, junto con estos facilitadores, también surgen obstaculizadores acerca del uso de tecnologías en el aula. Una de las docentes repara en las particularidades de la comunicación en entornos virtuales, que puede obstaculizar la interacción en clase:

... el otro día que estábamos en clase y por ahí están las cámaras apagadas. Por ahí parece que como es virtual podemos desentendernos o podemos conectarnos más tarde. (...) a mí me parece que esto del vínculo es más difícil de sostener si no hay una buena predisposición de las alumnas, de estar con la cámara, de estar en un horario, de tener el mismo compromiso que la asistencia presencial. (...). (D4-A)

En concordancia con lo expuesto, Maggio (2020) señala que se pierde el eventual movimiento que podía suceder en las aulas físicas y se produce el fenómeno de las cámaras apagadas. Dicha práctica puede contribuir a la despersonalización, dificultando el vínculo entre docentes y estudiantes. Por consiguiente, lograr el mismo compromiso con la propuesta en un entorno virtual es un desafío adicional. En el relato citado, D4 busca explicaciones frente a las cámaras inactivas, que pueden ser de índole técnica como pedagógica (Maggio, 2020). Se deja entrever la dificultad o incluso la imposibilidad de sostener la tarea de enseñar, ante la ausencia de las estudiantes en los espacios sincrónicos. La brecha digital, a la cual se hace alusión en apartados anteriores, se manifiesta en problemas de conectividad y puede excluir a las estudiantes de participar plenamente en las actividades en línea.

En último lugar, otro de los aspectos clave que surgen en las entrevistas, se vincula con el uso de presentaciones de PowerPoint y la comprensión de la estructura conceptual del texto escrito. A modo de ejemplo, la docente advierte:

...Si las/os dejo, se quedan estudiando del Power. El afán de sintetizar del soporte visual hace que ellos creen que la idea es mucho más sintética. El texto es arduo. Hay autores que construyen unos párrafos que duran, que se extienden durante media página y vos tenés que pelearte con ese párrafo y tenés que ganarle. Y ahí le vas a encontrar una riqueza que no está sintetizada en el Power. El Power es apenas un indicador de que esa idea es importante, pero andá al autor. (...). (D4-A)

De ello, se desprende que las estudiantes se enfrentan a comprender y analizar

textos académicos, especialmente aquellos que cuentan con una estructura conceptual compleja. Ellas, en la palabra de la docente, pueden sentirse abrumadas por la densidad del material o por la tarea de identificar y sintetizar los puntos clave. Una preocupación expuesta es que las estudiantes puedan asumir que la información presentada en estas diapositivas comprende la totalidad del texto. Aquí subyace la importancia de “volver al texto”, recuperar la riqueza de la fuente de lectura original y los matices que no se reflejan completamente en las diapositivas. Los aportes presentados coinciden en que lo desafiante o complicado para las/os docentes en estas situaciones es asegurar que las propuestas de enseñanza promuevan la inclusión y la equidad, permitiendo que todos los estudiantes aprendan (Lion, 2020).

6.3 Demandas de formación de docentes en tecnologías digitales

Abordar las demandas, desde una perspectiva educativa, facilita la identificación de lo que estudiantes y docentes consideran esencial para su desarrollo como futuros y actuales profesionales de la enseñanza. Se pueden identificar conexiones entre las múltiples demandas que realizaron como sujetos que comparten un objetivo común: formarse para apropiarse de herramientas, saberes disciplinares, curriculares y experienciales que las ayuden a pensarse como educadores.

Las demandas surgieron de manera espontánea en las preguntas específicas sobre posibles recomendaciones para la formación pedagógica; así como se manifiestan de manera implícita a lo largo de toda la interacción. De esta manera, la primera de ellas se vincula con la incorporación de saberes tecnológicos de carácter instrumental. Tal es el caso del uso elemental de herramientas digitales (paquete Office, Google Workspace, motores de búsqueda), la manipulación de los artefactos tecnológicos, “el manejo básico de un programador” (E19-A). Estas primeras aproximaciones coincidirían con una perspectiva instrumentalista, vinculada al manejo técnico de las herramientas informáticas y al acceso a información y recursos de la red (Burbules y Callister, 2001), lo cual implica ver a la tecnología como un recurso neutral, sin reconocer sus dimensiones más complejas.

Un grupo de estudiantes señaló que es ineludible “Ser consciente de sus grandes beneficios para múltiples ámbitos, pero no dejar de lado que es necesario establecer límites durante su uso para no excederse” (E10-U), definiendo ciertos controles hacia el uso que se les da. Aquí se reconoce a las tecnologías como recurso pedagógico valioso, aunque también se advierte sobre los posibles problemas asociados con su uso. Desde la

postura de Burbules y Calister (2001), resultaría pertinente instalar una discusión más allá de los riesgos y las promesas. Los peligros y las oportunidades asociadas con el uso de tecnologías no son contrarios entre sí, sino que son inherentemente interdependientes. Sin embargo, otras encuestadas indican que “creo que es necesario saber cómo se utilizan y las posibilidades que nos ofrecen” (E15-U) y “Es necesario saber cómo abordar la parte técnica de las tecnologías digitales para su implementación” (E26-A). A partir de estas declaraciones, los comentarios sugieren que no basta con conocer la existencia y las habilidades técnicas para utilizar estas herramientas, sino que es fundamental entender cómo hacer uso de ellas y de sus potencialidades. Lo recuperado por las estudiantes concuerda con lo hallado en Lion (1995) acerca del uso de las tecnologías con sentido didáctico. La autora señala al respecto que es preciso incorporar las tecnologías con un sentido, con un para qué, mediante un análisis crítico y fundamentado sobre las razones detrás de la introducción de diferentes tecnologías en el proceso de enseñanza.

En relación con las sugerencias realizadas a la formación de docentes en tecnologías, las estudiantes consideran necesario contar con nuevos espacios curriculares específicos, así como cursos y talleres de formación por parte de las instituciones. Algunas de ellas expresan: “Agregar en el plan de estudio más materias relacionadas a la tecnología que nos permitan adquirir herramientas para poder utilizarla en la sala.” (E6-U), “...tienen que implementar más cursos de formación (gratuitos) en lo que son las tecnologías. (...)” (E23-A) y “Agregar más materias relacionadas a cómo utilizar sus partes técnicas” (E26-A).

Por su parte, otras encuestadas mencionan la cuestión del conocer acerca de programas o recursos digitales contextualizados para el nivel inicial. “Que en las materias relacionadas a las tecnologías, nos brinden más herramientas para poder utilizar a las mismas dentro del aula, en mi caso, una sala de nivel inicial, ya que siento que es el nivel educativo donde más escasean” (E11-U), “Que utilicen plataformas fáciles y didácticas para llevar a la sala, también darles el lugar a los/as niños/as a que pueden interactuar con las tecnologías digitales en la educación” (E13-U). Las estudiantes destacan el uso de nuevas plataformas concretas para la sala, considerando que estas experiencias configuran los primeros acercamientos de las/os niñas/os a las tecnologías. A su vez, ellas enfatizan la necesidad de una formación de docentes implique “Llevarlas más a la práctica” (E27-A).

En esta línea, se visibiliza la solicitud de explorar diversos recursos digitales de manera colaborativa durante las clases, para luego trabajar con ellos en las salas del nivel.

Así lo narra E3-U: “Algunas herramientas no se explican correctamente y se pide que investiguemos desde nuestras casas y creo que es necesario explorarlas juntas/os”. Por su parte, E10-U amplía esta cuestión proponiendo un trabajo interdisciplinar: “Que la cátedra especializada en tecnología esté acompañada por una docente del nivel y así poder brindar una mirada realmente útil”. Esta propuesta da cuenta de una combinación que puede ofrecer una perspectiva educativa enriquecida y específica para el nivel. El fragmento sugiere que dicha colaboración ayuda a pensar nuevas propuestas de enseñanza que, según lo expresado por Maggio (2012), conmuevan y perduren.

Otra de las participantes manifiesta la construcción de una mirada transversal en cuanto a lo tecnológico:

Considerando el avance tecnológico y cómo influye diariamente en las instituciones, sugeriría más formación en cuanto a la tecnología, que nos brinden más herramientas más allá de una sola materia y a su vez que sea algo transversal, pueda ser atravesado por todas las materias de la carrera. (E21-A)

Es imprescindible reconocer que la formación en tecnología no puede limitarse a una materia aislada, sino integrarse de manera transversal en todas las áreas de estudio. Esta integración podría requerir una colaboración estrecha entre expertos en tecnología y docentes de diversas disciplinas, con el fin de proporcionar a los estudiantes herramientas relevantes y contextualizadas en distintos contextos.

En síntesis, las encuestadas consideran a las tecnologías digitales como un componente fundamental en su formación, con diversos frentes a problematizar y complejizar. A lo largo de sus descripciones parecieran sugerir instancias fomenten situaciones, dinámicas y actividades que destaquen la especificidad del nivel para que se formen. En general, se busca una formación que proporcione un momento inicial donde se enseñan saberes más técnicos y/o instrumentales, para a lo largo de la formación abordar gradualmente una comprensión de la inclusión tecnológica. En virtud de ello, este tipo de propuestas a repensar pueden abordarse desde la noción de relevancia ampliada que propone Maggio (2012), donde en entornos con alta capacidad tecnológica, se ofrecen enfoques de trabajo que integran visiones contemporáneas y diversas, lo que facilita generar diferentes interpretaciones y permite ahondar en el tema mediante aproximaciones consecutivas. Es por ello que la riqueza de lo tecnológico radica en la propuesta transversal de los programas de formación de docentes y en los espacios curriculares que la contienen, abordándolos como posibles ambientes de alta disposición

tecnológica (Maggio, 2012).

En la formación de docentes para el nivel inicial, los procesos de integración tecnológica por parte de las/os docentes cuentan con diversas particularidades. Examinar las dinámicas presentes en sus relatos permite reflexionar sobre cómo cada comunidad educativa responde a los retos de la digitalización en aumento e identificar sus demandas específicas. En efecto, un hallazgo interesante radica en la enunciación de D2:

A ver, yo creo que más allá de conocer esa tecnología que estás usando, digamos, cómo se usa, para qué sirve. Creo que es importante poder pensar con qué finalidad. O sea, como cualquier otro recurso educativo, cualquier decisión pedagógico-didáctica que tomamos, me parece que es importante saber con qué sentido incorporamos tecnologías, cuáles son nuestras finalidades, cuáles son los objetivos que perseguimos. los propósitos. (...) Tener en claro las decisiones que tomamos en torno a eso y bueno las finalidades con que las empleamos parece más que nada. Los sentidos. La contextualización. (...) Las usamos a veces tanto que no nos damos cuenta (...). (D2-U).

El relato evidencia que la tecnología en el aula requiere de una finalidad pedagógica específica. Antes de implementar cualquier recurso tecnológico, la entrevistada remarca no olvidar la contextualización y el sentido como aspectos clave a considerar en esta integración. Su uso tendría que ir en consonancia con el plan de estudios y las estrategias de enseñanza, con un propósito claro y relevante dentro del contexto educativo particular. Estas reflexiones invitan a concebir la enseñanza, como plantea Maggio (2012), en un tiempo presente, trabajando en el momento para cada propuesta y cada clase. A su vez, la autora convoca a pensar propuestas originales integradas con la cultura y los saberes actuales. Sin embargo, más allá de simplemente conocer cómo utilizar estas herramientas tecnológicas, para la entrevistada es crucial reflexionar sobre por qué y con qué objetivo se incorporan en la práctica. Debe encontrarse, como menciona Litwin (1995), un sentido para la tecnología, “un para qué” (p.56). Este sentido se produce mediante la participación en procesos de recreación de significados, que, en este caso, involucren los intereses y necesidades de conocimiento acerca de lo tecnológico desde el quehacer docente.

En línea con lo anterior, D1 y D3 añaden: “Está bien, capaz que no en todas las casas están brindadas las condiciones para que tengan acceso, pero un teléfono celular todos lo tienen, y ya con eso puedes acceder. (...)” (D1-U).

Primero tener un dispositivo como la gente. (...) Primero necesitas el acceso a la

tecnología. Luego, desde ahí, ponerte en contacto con todo lo nuevo y flexibilidad mental para decir “ah, mira esto”. Bueno, no me cierro. (...) Pero lo importante es la apertura mental, porque esto cambia a gran velocidad. (...). (D3-A).

Los relatos hacen referencia a la necesidad de acceso a equipamiento artefactual en una primera instancia de inclusión tecnológica. Ellas enfatizan que es crucial contar con un dispositivo adecuado y acceso a internet para poder aprovechar todo el potencial de las herramientas tecnológicas en el proceso educativo. Identificar estas discrepancias o diferencias en los distintos tipos de acceso, en un sentido amplio, contribuye a entender el alcance de lo tecnológico en las formas de comprender, conocer e interactuar con el entorno. Se constata, como advierte Litwin (2005), que estas intervenciones llevan a reflexionar sobre la enseñanza como un proceso inherentemente espontáneo; la particularidad de los contextos en los que se desarrolla promueve un nivel de incertidumbre que define su naturaleza singular. Sin embargo, se recalca que tener acceso no es suficiente. Ante ello, D3 comparte su experiencia con sus estudiantes:

... Yo me doy cuenta de que, a veces, el mismo alumnado está más desactualizado que uno. Porque también eso de confiar que el joven lo sabe todo... No. A veces tenes que enseñarle cómo poner un encabezado a un Word. Entonces trabajar junto con el alumno y no perder la flexibilidad en eso, para mí es fundamental. Es el dispositivo y la apertura, entrar en lugares donde te permitan aprender cosas también. (D3-A).

En este proceso de aprendizaje constante, el trabajo colaborativo se vuelve esencial. En distintas experiencias anteriores se destaca la colaboración entre docentes, docentes y estudiantes y docentes con el equipo de conducción. En este caso, la docente menciona que aunque las/os jóvenes pueden estar familiarizadas/os con ciertas tecnologías, aún necesitan orientación y enseñanza en áreas específicas. Las diversas experiencias, la complejidad de lo tecnológico y la formación son factores que influyen en lo que se necesita saber acerca del manejo de las tecnologías. Las/os estudiantes deben disponer de diversos espacios que ayuden a su proceso de formación y que “...se adapte a sus necesidades, sus intereses o sus posibilidades” (Litwin, *op. cit.*, p.7). Por lo tanto, la colaboración entre docentes y estudiantes se presenta como una forma de construir colectivamente una propuesta pedagógica que tenga como horizonte una enseñanza poderosa (Maggio, 2012).

Por otra parte, D4 relata su experiencia de clases virtuales durante la pandemia:

Bien, creo que es un combo de varias cosas. Tenes que saber manejar la tecnología,

en primer lugar, y también tenes que tener ese rol docente que permita que sea interesante la clase, que no sea monótona ni aburrida ni se haga muy extensa. Porque lo que tiene la virtualidad es que agota, esto de la pantalla llega un momento que agota. (...) Pero bueno, tienen que ser tiempos diferentes, no son los tiempos del aula real. (...) Porque, a veces, lo que cuesta mucho es el intercambio o que puedan participar. Entonces hay que buscar la forma de darle forma a la clase, que es la misma que la clase presencial. (D4-A).

Más allá de la búsqueda de nuevas y novedosas herramientas digitales, de adaptarse a los cambios tecnológicos y a la particularidad del contexto, la virtualidad presenta sus propios desafíos. La fatiga digital es una realidad omnipresente, tanto tiempo prolongado frente a la pantalla puede agotar tanto a estudiantes como a docentes. La docente observa una falta de participación por parte de sus estudiantes en las clases virtuales sincrónicas, que puede ser atribuida a la falta de acceso a la tecnología digital, así como las dificultades para adaptarse al formato virtual y/o para establecer rutinas escolares en un contexto marcado por la adversidad (Dussel *et al.*, 2020). La experiencia de la pandemia lleva a la docente a reflexionar sobre el contenido utilizado, los recursos, las dinámicas en el aula y las relaciones que se establecen dentro y fuera del entorno educativo. Por lo tanto, estos usos emergentes brindan la oportunidad de reflexionar desde una perspectiva pedagógica, en pos de enriquecer la experiencia de aprendizaje y fomentar la participación de las/os estudiantes.

En cuanto a las demandas de formación, D1 menciona:

... Yo tendría que hacer un curso, estos que da (docente del área). (...) Creo que la misma necesidad que teníamos nosotros: cuando a ellas les surge algo, lo pueden hacer, indagan y lo hacen. Les costará más horas, al principio. Pero bueno, yo creo que las alumnas están con las tecnologías. A mí me parecen fundamentales, incluso ni lo pienso, ni tampoco lo cuestiono, me parecen geniales. Es algo natural que va surgiendo y van progresando (...). (D1-U).

La voz de la entrevistada D1 hace referencia a la curiosidad y exploración como una forma de acercarse a lo tecnológico. Aprender sobre ellas puede llevar más tiempo al principio y este aprendizaje va más allá de una enumeración de usos posibles. Tal como sostiene Litwin (2005), utilizar las tecnologías implica reconocer que irán ocupando diferentes lugares depende del conocimiento que se tenga sobre ellas, de su reconocimiento en el entramado de la clase y de las potencialidades que puede acercar. Es así como las tecnologías ponen a disposición diversas opciones para acompañar los

procesos de formación. También, la entrevistada deja entrever su necesidad de formación docente continua específica, cuando alude que necesitaría tomar cursos sobre la temática.

Por una parte, D2 vuelve a hacer hincapié en reflexionar sobre la propia práctica:

(...) Y pensar bueno, a ver, cómo desde la formación docente en un doble juego, porque nosotros siempre... A ver, nosotros pensamos nuestras propias prácticas como docentes, formadores y formadoras. para que nuestros estudiantes puedan pensar sus propias prácticas como docentes. (...) Con la reflexión sobre las prácticas, con los sentidos, con los grupos particulares, con las situaciones particulares que nos tocan. Y bueno, ese es el doble juego de qué manera nosotras, como formadoras, planteamos nuestras propuestas. y que las estudiantes (y futuras docentes) también puedan pensarse desde un lugar así. (D2-U).

En este fragmento, su reflexión como formadora recae sobre un doble juego. Primero, ella misma se propone revisar sus prácticas como docente para poder guiar a sus estudiantes hacia una reflexión similar sobre sus propias prácticas. Este proceso implica considerar aspectos como los sentidos involucrados en la enseñanza, los grupos y situaciones específicas en las que trabajan. Aquí surge este "doble juego", es decir, la interacción entre la reflexión de los formadores y la reflexión de los estudiantes. Es posible vincular el "doble juego" con la noción de tecnologías organizativas, ya que abarcan procesos, procedimientos y prácticas que los sujetos implementan, a modo de pautas de acción que configuran el entramado sociotécnico de las relaciones de una comunidad (Álvarez Revilla y Méndez Sting, 1995). En este sentido, la docente menciona la importancia de trabajar con lo tecnológico a modo de "puente" que invite a las estudiantes a indagar en sus concepciones y saberes previos y que les permitan, posteriormente, trabajar con el contenido. Esta práctica reflexiva en la formación de docentes contribuye a desarrollar una recomprensión del rol del docente y la práctica educativa mediada por tecnología.

Por otra parte, D3 se centra en la importancia de crear un espacio propio para la producción de contenido educativo:

... Es crear un espacio para tener un dispositivo propio, generar experiencias que los metan en un mundo mucho más amplio. (...) Aprender a producir contenido. Para mí la formación de docentes tiene que tener un espacio para la producción de contenido valioso en lo pedagógico. (...) Tranquilamente, en ciertas situaciones, podemos a veces con un video, con una propuesta, podemos enriquecer la propuesta de la sala en casa, con las familias, incorporando a la

familia de esas propuestas. (...). (D3-A)

La idea que subyace en el relato de D3 gira entorno a proporcionar un lugar donde los sujetos, ya sean docentes o estudiantes, puedan desarrollar sus propios contenidos digitales. La generación de experiencias enriquecedoras se vuelve esencial para sumergir a las estudiantes en un mundo mucho más amplio, que vaya más allá del entorno tradicional del aula. De este modo, propiciar espacios en los cuales las docentes puedan ser partícipes del diseño de la integración y producción con las tecnologías es igual de importante. Al respecto, Litwin (2009) plantea que “las innovaciones requieren que los docentes reconozcan su valor, que las hayan adoptado porque las consideran valiosas, que hayan decidido diseñarlas, implementarlas, monitorear los procesos relacionados con el objeto de mejorar la implementación misma” (p.67-68). En este sentido, el fragmento enfatiza la importancia de crear y aprovechar espacios para la producción de contenido educativo, así como capacitar a las/los docentes en la creación de materiales pedagógicos. Abordar la integración de las tecnologías como un proceso, más que como un producto, puede generar formas de integración cada vez más pedagógicas y genuinas.

Al respecto, D4 hace hincapié en la importancia de la inclusión de las tecnologías en el ámbito educativo de manera continua y equilibrada:

... creo que la inclusión de las tecnologías tiene que ser algo continuo, no puede ser algo que ha pasado en la pandemia y ahora nos olvidamos, porque realmente creo que es una herramienta que hay que incorporar. No abusar de la misma porque, bueno, a veces también tiene que ver con esto, ¿no? Que, bueno, por ahí, qué sé yo, si fueran todas clases virtuales, creo que tampoco estaría bueno, la parte que sea híbrida. También, como yo te decía, por ahí tener alguna asignatura a partir de esto, que implique la formación en todo lo que tiene que ver con la tecnología como herramienta que ellas puedan usar el día de mañana con sus alumnos también. (...) se me ocurre, con algún niño que falte poder armar algo para poder enviarlo a su casa o que tenga alguna cuestión de salud o familia que se ausente toda una semana de jardín. También uno puede usarla como una herramienta para poder hacerle acercar a los aprendizajes. (D4-A).

El relato evidencia el abordaje de la inclusión de las tecnologías de manera gradual, más allá de la temporalidad de la pandemia. Sin embargo, a pesar de la relevancia de la tecnología, la entrevistada advierte sobre el riesgo de abusar de ella. Como se menciona anteriormente, los riesgos y las promesas, son inherentes a la inclusión tecnológica. En este contexto, la interacción entre las personas y la tecnología es

recíproca. Una perspectiva relacional sugiere observar las acciones realizadas con la tecnología en conjunto con los "patrones de uso" que se establecen en las prácticas sociales y generan un impacto social. De acuerdo con Burbules y Callister (2001), al referirse a las "nuevas" tecnologías es importante reconocer que lo verdaderamente nuevo quizás no sea la tecnología en sí, sino los demás cambios que la acompañan. Para los autores, las nuevas tecnologías se tornarán, ya lo han hecho, indispensables para la práctica de la enseñanza.

Adicionalmente, D4 sugiere que las clases tienen que plantearse en un equilibrio entre la educación presencial y la educación en línea. En consecuencia, surgen interrogantes acerca de la naturaleza de las prácticas educativas implementadas y de los conceptos tecnológicos que las respaldan (Maggio, 2020). Se trata de cómo enfrentar el futuro, reconociendo que se presenta como una oportunidad única para renovar la enseñanza y el aprendizaje en el nivel superior, adecuándolos a las demandas actuales. Este enfoque de enseñanza híbrida, planteado por la entrevistada y por Maggio (2020), permite adaptarse a diferentes situaciones y necesidades, ofreciendo flexibilidad en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

D4 también propone la implementación de asignaturas o programas de formación que enseñen a las estudiantes sobre el uso de la tecnología como herramienta educativa, lo cual puede conformar una demanda de formación curricular específica. Dada la complejidad del fenómeno, las tecnologías digitales destacan por su carácter transversal y específico: por un lado, se integran los saberes a los diferentes espacios curriculares de la carrera y, por otro lado, se demanda en el plan de estudios espacios curriculares específicos que permitan a las futuras docentes abordar los aprendizajes que involucra la temática.

Por último, al igual que D3, en este fragmento se destaca la demanda de creación de contenido pedagógico digital, que puede ser de utilidad en situaciones específicas y facilitaría el envío de materiales educativos a las/os estudiantes, promoviendo la continuidad educativa. Las palabras de D4 resaltan una integración progresiva y reflexiva de la tecnología en la educación, reconociendo su potencial transformador y su impacto en las prácticas educativas y sociales actuales. Como plantea Maggio (2012), lo relevante para reconsiderar una tecnología educativa con un enfoque didáctico no es el entorno o el dispositivo específico utilizado, sino el conocimiento sobre la enseñanza que se puede desarrollar mediante el análisis crítico de las prácticas que se llevan a cabo en esos entornos.

6.4 Emergentes de la investigación

A partir del análisis de los datos recolectados, surgieron emergentes que no se contemplaron en los objetivos propuestos. Estos hallazgos contribuyen a enriquecer la investigación. Es por ello, que se incluye este apartado.

6.4.1 Inteligencia Artificial en la educación

Una de las docentes entrevistadas hace mención a la Inteligencia Artificial:

... lo primero que se me venía a la cabeza era esto de la Inteligencia Artificial, del ChatGPT. (...) qué propuestas podemos hacer como formadores para generar desafíos reales, que además motiven a los estudiantes a encontrarse con el saber, a buscar su vinculación con el saber (...). (D2-U)

El avance de la Inteligencia Artificial, representado en herramientas como ChatGPT, pone en tela de juicio la posible dependencia de las/os estudiantes hacia estas tecnologías. Ante ello, D2, y también D1, señalan el desafío de ofrecer propuestas que estimulen el pensamiento crítico, la creatividad y la participación de las/os estudiantes. Desde allí, se podría promover el encuentro de las/os estudiantes con el saber de manera reflexiva, trabajando en pos de una enseñanza poderosa (Maggio, 2012).

6.4.2 Las características actuales del estudiantado

Otra de las inquietudes de las docentes se relaciona con las nuevas formas de pensar la clase debido al nivel de atención de las/os estudiantes:

... Hay que tener en cuenta que nuestros niveles de atención están en un contexto muy diferente de cuando yo iba a la escuela, donde vos o prestabas atención o simulabas que prestabas atención, porque en realidad era así. (...) Entonces me permite combinar un momento de exposición, con un momento de lectura autónoma, con un momento de observar un soporte visual y darle a esa propuesta una secuencialidad y una continuidad. Que al final estás hablando de los mismos conceptos toda la clase, pero los abordaste de distintos lados (...). (D3-A)

Este recorte aborda los cambios significativos que la entrevistada observa en relación con los niveles de atención de los estudiantes actuales. Cuestión que la lleva a repensar y readaptar su metodología de enseñanza, con el objetivo de enriquecer la comprensión de las/os estudiantes y mantener su interés y participación en el proceso educativo

Capítulo VII: Conclusiones y consideraciones finales

La presente investigación se propuso describir los saberes que sustentan las tecnologías digitales en el profesorado de educación inicial perteneciente al Departamento de Ciencias de la Educación (UNS) y en el Instituto Superior de Formación Docente N°3 "Dr. Julio César Avanza", desde la perspectiva de docentes y estudiantes.

Respecto a los sentidos que las estudiantes atribuyen a las tecnologías digitales, la mayoría destaca positivamente como parte de sus propuestas pedagógicas. Sus trayectorias académicas se han visto atravesadas por lo tecnológico, inclusive en el contexto de pandemia, donde ésto posibilitó la continuidad pedagógica de las estudiantes. Por el contrario, otro grupo señala a las tecnologías como algo soslayable debido a las particularidades del nivel inicial, justificando que su inclusión requiere supervisión de las docentes. Estos escenarios mencionados tienen la posibilidad de superponerse o entrelazarse, dependiendo de las intenciones de las estudiantes y la manera en que hagan uso de las tecnologías.

En relación con las concepciones que las docentes asignan a lo tecnológico, se identifican producciones e indicios de problematizaciones respecto del modo en que las tecnologías modificaron las maneras de producción y validación del saber, que orientan su inclusión en las propuestas formativas de las instituciones. Se podría registrar una amalgama de prácticas de inclusión efectiva y genuina (Maggio, 2012) que reconoce la importancia de la presencia de estas tecnologías en el campo de la formación de docentes y la manera en que este se ha modificado desde y con su presencia.

Acerca de los saberes y usos que circulan en relación con las tecnologías digitales, optar por adoptar, adaptar o crear recursos y herramientas es una elección a tomar al momento de planificación de las actividades y las propuestas que involucran nuevas tecnologías. Estas decisiones se encuentran enlazadas a los objetivos fijados, las estrategias empleadas, los tiempos y los espacios en el aula, entre otros factores. Se vuelve fundamental el qué, el para qué y el cómo se incluye. Por un lado, esto permite familiarizarse con las tecnologías, conocerlas y enriquecer las instancias de práctica preprofesional de las estudiantes. Por otro lado, la reflexión sobre su implementación es crucial para evitar naturalizar el uso de estas herramientas, ya que nunca son completamente neutrales.

El objetivo que subyace es preparar a los futuros/as docentes para que no sean sólo usuarios de tecnologías, sino también pedagogos que comprendan cómo estas herramientas pueden potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel

inicial. Para llevar a cabo esta integración resulta esencial diseñar programas de residencia que incorporen formación en el uso pedagógico de las tecnologías, brindar oportunidades para la práctica con herramientas digitales relevantes para la educación inicial y fomentar la reflexión crítica sobre su aplicación en el contexto educativo (Coicaud, 2016). En palabras de Souto (2019), el desafío radica en sistematizar dispositivos de enseñanza que incluyan la mediación tecnológica. La finalidad es preparar a los futuros docentes para utilizar de manera genuina las tecnologías y que se reconozca su presencia en el campo de la formación de docentes (Lion, 2000; Maggio, 2012).

Reconocer la interacción entre los diversos saberes que se conjugan en la formación de las futuras docentes y desarrollar opciones genuinas para incluir las tecnologías (Maggio, 2012), permite considerarlas tanto como tema de estudio o contenido, así como una metodología. La complejidad radica en comprender que el uso de las tecnologías implica, a su vez, enseñar acerca de ellas.

Futuras investigaciones podrían indagar en los saberes que se ponen en juego en la producción de materiales audiovisuales para el nivel inicial, en el marco de la instancia de residencia. De modo más general, indagar acerca de la inclusión de las tecnologías digitales en las prácticas preprofesionales desde relatos biográficos estudiantiles puede ser otra línea de estudio.

Otra mirada se podría conformar mediante las propuestas y los desafíos de formación docente continua en tecnologías. Puntualmente, la formación de docentes en tecnologías emergentes, vinculadas a cuestiones como la Inteligencia Artificial y la programación.

Asimismo, se puede abordar una línea de investigación que podría construirse en torno a las características actuales del estudiantado, haciendo hincapié en cuestiones vinculadas con el nivel de atención de las/os estudiantes.

Esta investigación fue concebida como un aprender haciendo, como la construcción de un relato plausible de ser entendido e interpretado de diversas maneras. Allá por el primer año de la carrera, recuerdo mi trabajo de escritura y un texto de Doval (2011) donde se menciona “Somos nuestros relatos, aquello que contamos de nosotros mismos (...). Ellos nos cuentan, nos desplazan, nos transforman” (p. 39). A partir de allí, es la redacción de estas páginas, lo que me cambia, lo que me hace replantear y cuestionar, lo que me hizo investigar e indagar. Es un permanente argumentar y contrargumentar. Es escuchar y ser escuchado. Es interpelar y ser interpelado. Es formarme como un proceso que parte del axioma de que los espacios de formación no vienen hechos, sino que son

parte de una construcción social y situacional entre los que allí estamos y con lo que tenemos a nuestro alcance. Asumir(nos) como parte de la construcción de una trama estudiantil en formación supone darle espacio a ese armado.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. L. (2008). *Investigación y formación docente*. Laborde Editor.
- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En AA.VV. (Coords.), *Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (pp. 97-141). PREAL-CINDE.
- Alliaud, A. (1993). Orígenes de la profesión docente y una peculiar forma de vinculación con el saber. En Alliaud, A., *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino* (pp. 71-89). Centro Editor de América Latina.
- Alliaud, A. (1998). El maestro que aprende. Representaciones, valores y creencias: los modos de pensar y actuar la enseñanza. *Ensayos y experiencias*, (23), 1-16.
- Alliaud, A. y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 85(53), 125-134.
- Alliaud, A. (2015). Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. *Historia y Memoria de la Educación*, 1(1), 319-349.
- Álvarez Revilla, A. y Méndez Sting, R. (1995). Cultura tecnológica y educación. En Sancho Gil, J. y Millán, L.M. (Coords.) *Hoy ya es mañana* (pp. 21-36). Publicaciones M.C.E.P. Editores.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). Experiencias de formación en la docencia. En Anijovich et al., *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias* (pp. 25-39). Paidós.
- Barbier, J. M. (2000). L'analyse des pratiques: enjeux conceptuels. En Blanchard-Laville, C. y Fablet, D., *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 35-58). L'Harmattan.
- Beillerot, J. (1998). Los saberes, sus concepciones y su naturaleza. En Beillerot, J., Blanchard Laville, C. y Mosconi, N., *Saber y relación con el saber* (pp. 19-42). Paidós.
- Birgin, A. (Comp.). (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós.
- Birgin, A. (2020). Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente. En Dussel, I., Ferante, P. y Pulfer, D. (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 189-200). UNIPE Editorial Universitaria.

- Briones, S. M. (2001). Las tecnologías de la información y la comunicación: su impacto en la educación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (17), 67-78.
- Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Buckingham, D. (2008). ¿Queda descartada la escuela? El futuro de la escuela en la era de los medios digitales. En Buckingham, D. (Ed.), *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital* (pp. 223-231). Manantial.
- Burbules, N y Callister, T. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las Nuevas Tecnologías de la Información*. Granica editorial.
- Camilloni, A. R. (2011). La formación docente como política pública: consideraciones y debates. *Revista de educación*, 2(3), 11-27.
- Canova, A.V. (2020). *Percepciones de estudiantes de cuarto año del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur sobre la coformación* (tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Sur). Repositorio Digital del Departamento de Humanidades (RIDH).
- Coicaud, S. (2016). Planteos y replanteos acerca de la Tecnología Educativa como campo de conocimiento y de formación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (26), 81-104.
- Cols, E. (2008). *La formación docente inicial como trayectoria*. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores. Instituto Nacional de Formación Docente.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Davini, M.C. (1998). *El curriculum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Miño y Dávila.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de docentes y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- Doval, D. (2011). *Autoridad y Transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Noveduc.
- Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital. *VII Foro Latinoamericano de Educación: experiencias y aplicaciones en el aula. Aprender y enseñar con nuevas tecnologías*. 30 y 31 de mayo y 1 de junio de 2011. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Fundación Santillana.
- Dussel, I., Ferante, P. y Pulfer, D. (Comps.). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE Editorial Universitaria.
- Educativa. (s.f). *Nosotros*. <https://www.educativa.com/>

- Fainholc, B., Nervi, H., Romero, R. y Halal, C. (2013). La formación del profesorado y el uso pedagógico de las TIC. *Revista de Educación a Distancia*, (38), 1-14.
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Revista Electrónica de Evaluación e Investigación Educativa*, 16 (2), 1-27.
- Feldfeber, M. (2010). La fragmentación en la formación. *Voces en el Fénix*, (3), 26-29.
- Fernández, A. (2022). *Las TIC como contenido y forma en las propuestas de enseñanza de docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación* (tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Sur). Repositorio Digital del Departamento de Ciencias de la Educación (RIDCE).
- Fernández Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 6(1), 1-13.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas.
- Foresi, M. (2009). El profesor co-formador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional? En Sanjurjo, L. (Coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 223- 269). Homo Sapiens.
- Garbarini, L., Martinelli, S. y Weber, V. (20 de abril de 2020). *Las universidades y el compromiso de seguir enseñando*. Consejo Interuniversitario Nacional. <https://www.cin.edu.ar/las-universidades-y-el-compromiso-de-seguir-ensenando/>
- González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas-Perspectiva en Psicología*, 4(2), 225-243.
- González García, V. (2005). Tecnología digital: reflexiones pedagógicas y socioculturales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1), 1-24.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Instituto Superior de Formación Docente N° 3 "Dr. Julio César Avanza". (s.f). *Historia de nuestra institución*. <https://isfd3-bue.infed.edu.ar/sitio/historia/>
- Iriarte, L., Nyez, E. y Sansberro, M. (2019). La formación de docentes para el Nivel Primario de la enseñanza y la enseñanza mediada con tecnologías. Acerca de una investigación en la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional del Sur. *II Encuentro Nacional de Formadores de Profesores de Educación Primaria y de Educación Inicial de Universidades Nacionales*, 4 al 6 de abril de 2019. Universidad Nacional de La Pampa, General Pico, Argentina.
- Krichesky, G. (2012). La universidad y la formación de docentes para la educación secundaria: nuevas demandas en escenarios sociales complejo. En Chiroleu, A.,

- Marquina, M. y Rinesi, E. (Comps.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades* (pp.295-319). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Lion, C. (1995). Mitos y realidades de la tecnología educativa. En Litwin, E. (Comp.), *Tecnología Educativa. Política, historias y propuestas* (pp. 41-61). Paidós.
- Lion, C. (2000). Las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios analizadas desde la perspectiva del impacto de las tecnologías en el conocimiento. *Revista del IICE*, 16(1), 31-39.
- Lion, C. (2020). Retos para la formación docente en los escenarios actuales. En Lion, C. (Comp.) *Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro* (pp. 93-103). Noveduc.
- Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu editores.
- Litwin, E. y Maggio, M. (2006). La formación docente en perspectiva. *Revista del IICE*, 24(1). 60-65.
- Litwin, E. (2009). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Paidós.
- Lucarelli, E. y Del Regno, P. (2015). Estrategias de Enseñanza de Profesores en el Aula Universitaria: Una Mirada Comparativa desde las Culturas Académicas. V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. *Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional*, 24 al 26 de junio de 2015. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Lugo, M.T. (2017). Enseñar a los que enseñan. Políticas de formación docente y TIC en América Latina. En García, A.N., López, S.N. y Marzioni, C. (Comp.), *La formación docente en escenarios contemporáneos: encuentro de saberes, perspectivas y experiencias Conferencias y paneles de las I y II Jornadas de Formación Docente (UNQ)* (pp. 165-181). UNQ Ediciones.
- Lugo, M. T. y Delgado, L. (2019). *Hacia una nueva agenda digital educativa en América Latina. Documento de Trabajo N° 188*. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC).
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Maggio, M. (2014). Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones. *InterCambios*, 1(1), 65-71.
- Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.

- Mansilla Yancafil, Q. (2023). *Formación docente y perspectiva de género: el caso del Profesorado de Educación Inicial en la UNS* (tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Sur). Repositorio Digital del Departamento de Ciencias de la Educación (RIDCE).
- Más Rocha, S. M. y Vior, S. (2009). Nueva legislación educacional: ¿nueva política? En Vior, S., Misuraca M. R., Más Rocha, S. M. (Comp.), *Formación de docentes ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* (pp. 17-46). Jorge Baudino Ediciones.
- Menghini, R., Andreozzi, G. y Villanueva, M. (2014). La formación de profesores para nivel primario e inicial en la Escuela Normal Superior: ¿cambio o permanencia del mandato fundacional? *I Encuentro Internacional de Educación*, 29 al 31 de octubre de 2014. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.
- Menghini, R. (2016). Docentes para nivel primario e inicial: de la formación terciaria a la formación universitaria. Implicancias para la enseñanza. En Insaurralde, M. (comp.), *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos* (capítulo 11). Noveduc.
- Menghini, R. y Fernández Coria. (2017). Entramados de la formación docente universitaria: revisión de las tensiones entre pedagógicas y disciplinares. *XXIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas "Investigar en Ciencias Sociales y Humanas en el contexto actual"*, 5 y 6 de octubre de 2017. Universidad Nacional de La Pampa, General Pico, Argentina.
- Menghini, R. (2019). Aportes para pensar la formación de docentes para niveles Primario e Inicial en las universidades. En Menghini, R., Adrián, C. y Salinas, G. (Comp.), *La formación de maestros y maestras en la universidad* (pp. 17-27). Noveduc.
- Moodle. (s.f). *Sobre nosotros*. <https://moodle.com/es/acerca-de/>
- Monetti, E. (2016). Una herramienta didáctica para la formación docente universitaria. *III Congreso Internacional de Educación "Formación, Sujetos y Prácticas"*, 28 al 30 de abril de 2016. Universidad Nacional de La Pampa, General Pico, Argentina.
- Montero Mesa, M. L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de educación*, (340), 66-86.
- Nyez, E. (2022). *Inclusión educativa y tecnologías digitales en la docencia. Un estudio descriptivo en dos escuelas rurales del sudoeste bonaerense* (tesis de Licenciatura,

- Universidad Nacional del Sur). Repositorio Digital del Departamento de Ciencias de la Educación (RIDCE).
- Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos. En Braslavsky, C. y Birgin, A. (Comps.), *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente* (pp. 59-82). Miño y Dávila.
- Porlán Ariza, R., Rivero García, A. y Martín Del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2), 155-171.
- Sancho Gil, J. (2006). *Tecnologías para transformar la educación*. Ediciones Akal.
- Sanjurjo, L. (2020). *Acerca de diseños curriculares. Serie Desafíos Curriculares*. Centro de Estudios Interdisciplinarios. Universidad Nacional de Rosario.
- Sautu, R. (2010). Sugerencias para el desarrollo de la investigación científica en educación. En Wainerman, C. y Di Virgilio, M. M. (Comps), *El quehacer de la investigación en educación* (pp. 309-319). Manantial.
- Selesán, R. (2021). *Inclusión de tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza de las y los estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional del Sur* (tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Sur). Repositorio Digital del Departamento de Ciencias de la Educación (RIDCE).
- Serra, J. C. (2004). Profesionalización y formación docente continua. Construcción de conceptos e institucionalización en el ámbito internacional. En Serra, J.C., *El campo de capacitación docente: Políticas y tensiones en el desarrollo profesional* (pp. 39-69). Miño y Dávila.
- Sirvent, M.T, Clavero, S. y Feldman, A. (1990). La demanda educativa de los sectores populares: propuestas de categorías para su análisis. *Revista Argentina de Educación*, 8 (13).
- Souto, M. (2006). *Pliegues de la formación: sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.
- Souto, M. (2011). La residencia: un espacio de múltiple formación. En Menghini, R. y Negrín, M. (Comps), *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Jorge Baudino Ediciones.
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 16(16), 1-16.
- Taboada, M. B. y Álvarez, G. (2021). *Enseñanza virtual: 27 preguntas y respuestas*. Editorial El Ateneo.

- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de educación*, 350, 123-144.
- Vaillant, D. (2014). Formación de profesores en escenarios TIC. *Revista e-Curriculum*, 12(2), 1128-1142.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.
- Vezub, L. F. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. *Revista del IICE*, (22), 3-12.
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 11(1), 1-24.
- Vezub, L. F. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(1), 1-14.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Ediciones Morata.

Documentos consultados

- Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario*.
- Ley N° 5538/49. Ley de Creación de Institutos Superiores de Pedagogía. 7 de noviembre de 1949.
- Ley N° 24.195. Ley Federal de Educación. 14 de abril de 1993.
- Ley N° 24.521. Ley de Educación Superior. 20 de julio de 1995.
- Ley N° 26.026. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006.
- Red Federal de Información Educativa-Dirección de Información Educativa. (2022). *Anuario Estadístico Educativo 2022*. Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios>
- Resolución 2321/70. [Ministerio de Cultura y Educación]. Por la que se aprueba la estructuras y la organización de los ISFD en los cuales funciona la carrera de Profesor de nivel elemental. 2 de octubre de 1970.

Resolución 4/96. [Asamblea Universitaria, Universidad Nacional del Sur]. Por la que se sancionan las reformas introducidas al Estatuto de la Universidad Nacional del Sur. 30 de mayo de 1996.

Resolución 24/07. [Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología]. Por la que se aprueba el documento “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”. 7 de noviembre de 2007.

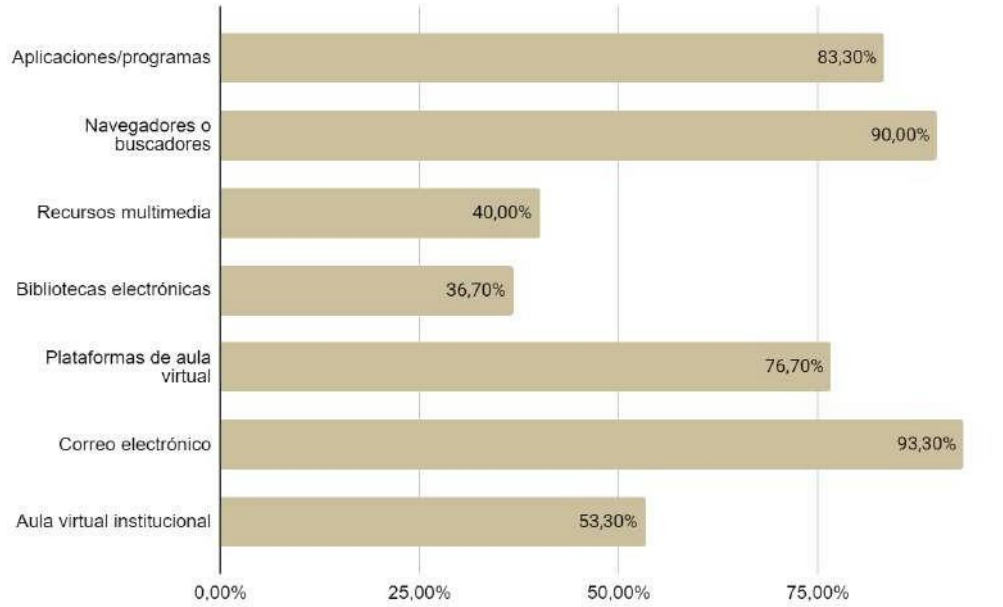
Resolución 609/11. [Consejo Superior Universitario, Universidad Nacional del Sur]. Por la cual se aprueban los alcances de los títulos de “Profesor de Educación Inicial” y de “Profesor de Educación Primaria”. 3 de octubre de 2011.

Resolución 380/21. [Consejo Superior Universitario, Universidad Nacional del Sur]. Por la que se aprueba el documento “Reglamento General de la Función Docente”. 5 de agosto de 2021.

Anexo

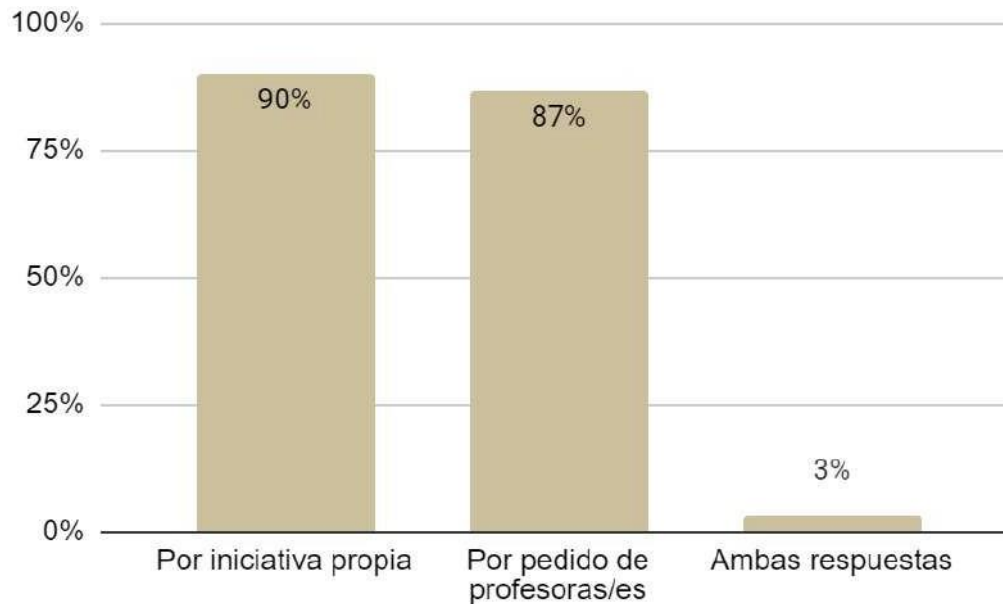
1.1 Gráficos y Cuadros pertenecientes al análisis de los datos

Gráfico 1. Recursos tecnológicos



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta.

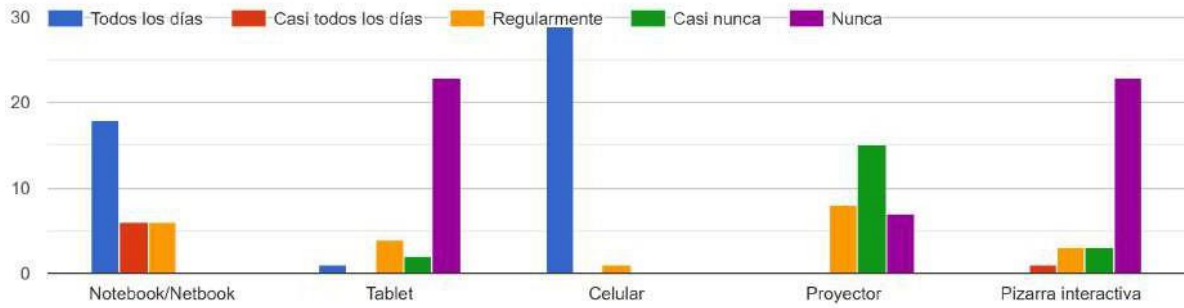
Gráfico 2. Motivos de elección de los recursos tecnológicos



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta.

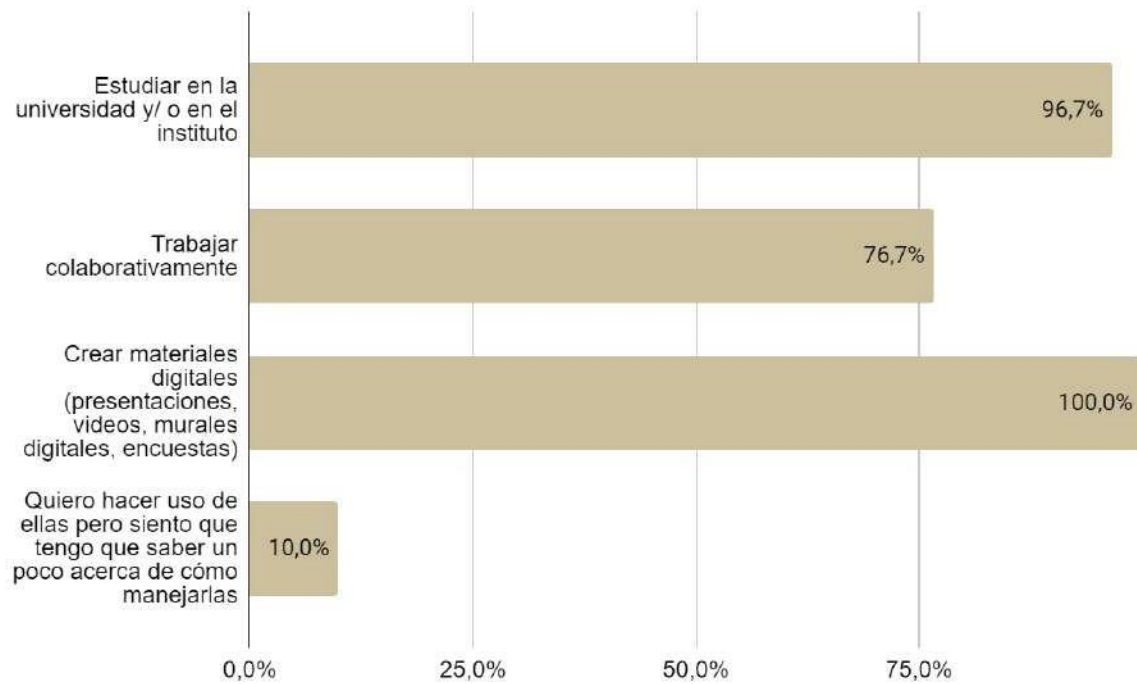
Gráfico 3. Frecuencia de uso de los dispositivos tecnológicos

¿Con qué frecuencia utilizas los siguientes dispositivos?



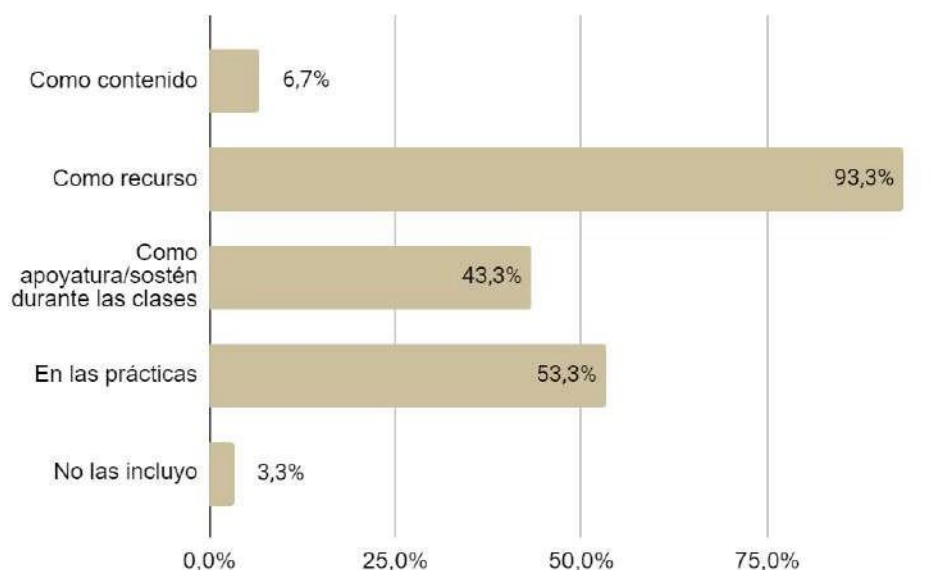
Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta.

Gráfico 4. Implementación tecnológica



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta.

Gráfico 5. Tecnologías en las planificaciones



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta.

Cuadro N° 2. Aportes de las tecnologías digitales a la formación docente

Aportes	Porcentaje
Crear contenidos digitales	100%
Trabajar colaborativamente	83,3%
Plantear nuevas propuestas para la enseñanza	76,7%
Conocerlas para hacerlas parte de la formación	70%
Desarrollar nuevas prácticas docentes	66,7%
Reconocer herramientas tecnológicas y algunas formas de integrarlas a la práctica educativa	26,7%
Relacionar lo aprendiendo en la carrera	10%

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta.

1.2 Protocolo de encuesta a estudiantes avanzadas del Profesorado de Educación Inicial de la UNS y del ISFD N°3

Inclusión de tecnologías digitales en la formación de los Profesorados de Educación Inicial de gestión estatal en Bahía Blanca.

La presente encuesta forma parte de la investigación que realizo para acceder al título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. El estudio busca describir los saberes que sustentan las tecnologías digitales en el profesorado de educación inicial, desde la perspectiva de las estudiantes. La información brindada es de carácter confidencial y será utilizada únicamente con fines académicos ¡Gracias por participar!

Institución

¿Cuál es tu institución de pertenencia? *²⁵

- Departamento de Ciencias de la Educación (UNS)
- Instituto Superior de Formación Docente N° 3 "Dr. Julio César Avanza"

Datos generales

¿En qué año ingresaste al profesorado de educación inicial? *

¿Cuál es tu edad? *

I. Tecnologías en la formación

¿Cursaste o estás cursando alguna materia específica que aborde las tecnologías digitales?

¿Cuál/es? *

II. Tecnologías en la formación

Por fuera de estas materias, ¿Qué otros acercamientos a las tecnologías digitales tuviste?

*

²⁵ Pregunta obligatoria.

III. Tecnologías en la formación

¿Qué recordás del uso que se hacía de las tecnologías en clase? *

IV. Inclusión tecnológica

¿De qué manera implementas las tecnologías digitales como estudiante? *

- Para estudiar en la universidad y/o en el instituto
- Para trabajar colaborativamente
- Para crear materiales digitales (presentaciones, videos, murales digitales, encuestas)
- Quiero hacer uso de ellas pero siento que tengo que saber un poco más acerca de cómo manejarlas.
- Otras/os (especificar):

V. Inclusión tecnológica

¿Cómo implementas las tecnologías digitales en tus planificaciones? *

- Las incluyo como contenido
- Las incluyo como un recurso
- Las incluyo como apoyatura/sostén durante las clases
- Las incluyo en las prácticas

VI. Inclusión tecnológica

¿Con qué frecuencia las implementaste? *

- Todos los días
- Casi todos los días
- Casi nunca

VI. Usos en relación con las tecnologías digitales

¿Con qué frecuencia utilizas los siguientes dispositivos? *

¿Qué otros dispositivos solés utilizar? *

VII. Usos en relación con las tecnologías digitales

¿Qué recursos solés utilizar para la vida estudiantil? *

- Aplicaciones/programas
- Navegadores o buscadores
- Recursos multimedia
- Bibliotecas electrónicas
- Plataformas de aula virtual
- Correo electrónico
- Aula virtual institucional

¿Por qué motivos los utilizas? *

- Por iniciativa propia
- Por pedido de profesores
- Otras/os (especificar)

VIII. Saberes acerca de las tecnologías digitales

Para vos ¿qué es necesario saber para usar las tecnologías digitales? *

¿Qué consideras que las tecnologías digitales aportan a tu formación? *

- Me ayudan a relacionar lo que fui aprendiendo a lo largo de la carrera.
- Me impulsan a conocer más sobre ellas para poder hacerlas parte de mi formación.
- Me ayudan a trabajar colaborativamente.
- Me ayudan a crear contenidos digitales (como exposiciones para proyectos, presentaciones, instancias de exámenes, instancias de práctica supervisada)
- Contribuyen al desarrollo de nuevas prácticas docentes.
- Reconozco muchas de las herramientas tecnológicas y algunas formas de integrarlas a la práctica educativa.
- Me ayudan a plantear nuevas propuestas para la enseñanza.
- No me aportan mucho.
- Otras/os:

IX. Sentidos subjetivos atribuidos a las tecnologías

¿Qué tan importantes son, para vos, las tecnologías digitales en tu formación? *

- Muy importantes (5)
- Importantes (4)
- Algo importante (3)
- Poco importantes (2)
- No son importantes (1)

X. Sentidos subjetivos atribuidos a las tecnologías

Responde a la siguiente afirmación: ¿las formas en que usabas las tecnologías en tu vida académica han ido cambiando? *

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

¿O tu actitud frente a las tecnologías ha sido siempre la misma? *

- Definitivamente sí
- Probablemente sí
- Indeciso/a
- Probablemente no
- Definitivamente no

¿Cómo definirías tu actitud en relación con las tecnologías? *

XI. Sentidos subjetivos atribuidos a las tecnologías

Elegí una palabra que consideres que caracterice a la formación docente en tecnologías digitales en la institución. Justifica brevemente la elección. *

XII. Demandas vinculadas a la formación

¿Qué sugerencia realizarías a la formación docente en general para trabajar las tecnologías digitales? *

XIII. Contacto

A continuación, en caso de querer participar para profundizar en alguna temática, dejar un medio para contactarnos (email, número de teléfono).

1.3 Protocolo de entrevista semiestructurada a docentes del Profesorado de Educación Inicial de la UNS y del ISFD N°3

1. Primero te voy a pedir y me cuentes un poco tu historia como docente, hace cuánto ejerces y estas a cargo de esta materia, hace cuánto que trabajas en la institución.
2. ¿De qué manera incluís las tecnologías digitales en tus prácticas de enseñanza en general y en particular en esta materia?
3. ¿Venías trabajando con las tecnologías digitales en las clases? ¿las incluís en tus planificaciones? ¿Recordás cuando comenzaste a incluirlas y/o utilizarlas?
4. ¿Qué tecnologías incorporaron y/o utilizan?
5. ¿En qué momento te resultó más útil el uso de las tecnologías (al comienzo de la clase, en el desarrollo, al final - al inicio de un eje temático, en el desarrollo o para el cierre) o manera de clase invertida?
6. ¿Cómo te resultó/a trabajar con las tecnologías digitales en el aula? ¿Cómo fue/es este proceso de implementación?
7. ¿Cómo aprendiste a utilizar las tecnologías digitales? ¿Tuviste que pedir ayuda para incorporarlas o aprender a utilizarlas? ¿Quién te brindó esa ayuda?
8. ¿Por qué decidiste incorporarlas? ¿Qué cambios provocó en tu trabajo? (en la forma de aprender, en la disposición para realizar las tareas, en la optimización de los tiempos)
9. ¿Qué obstáculos y facilitadores encontrás al utilizar tecnologías?
10. ¿Has realizado cursos y/o capacitaciones sobre ellas? ¿Cuál/es?
11. Para vos, ¿qué se tiene que /que se necesita saber para usar las tecnologías digitales en la enseñanza?
12. ¿Cómo creés que las tecnologías han cambiado tu forma de enseñar en clase desde que comenzaste a trabajar a hoy?
13. ¿Cómo caracterizarías a la formación docente en tecnologías digitales en la carrera y/o la institución?
14. ¿Pensás que hay relación entre las tecnologías digitales y la formación docente? ¿Cómo cuál/cuáles?
15. ¿Qué sugerencia realizarías a esta formación? ¿Qué cuestiones incorporarías? ¿Qué cosas quedan por hacer o reformular? ¿En qué aspecto de las tecnologías digitales te gustaría profundizar?